

Universidade Federal de Itajubá
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade (DTecS) –
UNIFEI

Dissertação

Linha de pesquisa: **Desenvolvimento e Sociedade**

**Programa Aprendiz Comgás: Ações por meio de um protagonismo juvenil
individual**

Thaís Cristina Silva de Oliveira

Itajubá
2014

Universidade Federal de Itajubá
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade (DTecS)

Thaís Cristina Silva de Oliveira

**Programa Aprendiz Comgás: Ações por meio de um protagonismo juvenil
individual**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade.

Área de concentração: Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade

Orientador: Carlos Alberto Máximo Pimenta

Julho de 2014

Itajubá – MG

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Mauá –
Bibliotecária Margareth Ribeiro- CRB_6/1700

O48p

Oliveira, Thais Cristina Silva de
Programa Aprendiz Comgás: ações por meio de um protagonismo juvenil individual / Thais Cristina Silva de Oliveira. -- Itajubá, (MG) : [s.n.], 2014.
94 p. : il.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Máximo Pimenta.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Itajubá.

1. Juventude. 2. Protagonismo juvenil. 3. Cidadania e desenvolvimento social. I. Pimenta, Carlos Alberto Máximo, orient. II. Universidade Federal de Itajubá. III. Título.

Universidade Federal de Itajubá
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade (DTecS)

Thaís Cristina Silva de Oliveira

**Programa Aprendiz Comgás: Ações por meio de um protagonismo juvenil
individual**

Dissertação aprovada por banca examinadora em maio de 2014,
conferindo ao autor o título de Mestre em Desenvolvimento,
Tecnologias e Sociedade.

Banca examinadora

Prof. Dr. Carlos Alberto Máximo Pimenta (Orientador)

Prof. Dr. Adilson da Silva Mello

Profa. Dra. Sandra Regina Soares da Costa Martins

Itajubá

2014



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
Criada pela Lei 10436, de 24 de Abril de 2002

**TERMO DE ACEITE
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO/TESE
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU**

Eu, Prof. Dr. Carlos Alberto Máximo Rimenta, declaro que aceito a versão final da Dissertação/Tese de meu orientado(a) Thaís Cristina Silva de Oliveira, matrícula: 25946 do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade e que o mesmo contém as indicações e correções sugeridas pela Banca Examinadora e que poderá ser realizada sua Homologação.

Em 30 de fevereiro de 2014.


Assinatura Orientador

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados da pesquisa acerca do conteúdo presente no curso “Tecnologia Social para a juventude” e da percepção dos professores cursistas quanto aos alunos participantes e às atividades desenvolvidas. O curso foi oferecido aos professores de sociologia pela parceria entre a Escola de formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a empresa mista Comgás no ano de 2012, o conteúdo e as atividades desenvolvidas tratam da relação Juventude/ protagonismo juvenil com vistas à promoção da cidadania e do desenvolvimento social por meio da metodologia bairro-escola, como Tecnologia Social. Desta maneira, buscou-se nos manuais desenvolvidos pela Comgás, no conteúdo do curso presente no ambiente virtual da EFAP, em materiais coletados por meio da observação participante e de questionários abertos aplicados aos professores, compreender as abordagens e percepções presentes quanto à Juventude, Protagonismo Juvenil e cidadania geradas ao fim do curso.

Palavras-chave: Juventude, Protagonismo juvenil, cidadania, desenvolvimento social.

ABSTRACT

This study presents the results of research on this in the course " Social Technology for Youth " content and the perception of the participant teachers as the participating students and the activities developed. The course was offered to teachers of sociology from the partnership between the School of Teacher Training and Enhancement (EFAP) the Secretary of Education of São Paulo and the mixed company Comgás in 2012 , content , and activities on the relationship Youth / youth leadership in order to promote citizenship and social development through the methodology neighborhood school as social Technology . Thus , we sought to manuals developed by Comgás , the content of this course in the virtual environment of EFAP in materials collected through participant observation and open interviews with the teachers , understand the approaches and present perceptions regarding Youth , Protagonists youth and citizenship generated at the end of the course .

Keywords : Youth , Youth leadership , citizenship , social development

DEDICATÓRIA

Dedico à minha filha, que ainda está sendo gestada, mas já entrou como uma linda surpresa para a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer ao meu orientador, Pimenta, por ter confiado em mim e ter tido paciência diante da minha imaturidade em não conseguir separar as coisas do cotidiano dos afazeres acadêmicos. Agradeço a amizade, ao carinho e aos conselhos em todo o processo de formação.

Aos meus pais, irmãs e primos-irmãos por terem me dado apoio, providenciado os lanchinhos para eu comer na estrada, por terem ficado até tarde me ajudando imprimir trabalhos, principalmente naqueles momentos em que a impressora resolvia não funcionar.

Ao meu namorado, hoje marido, que aguentou firme ter que ficar em casa enquanto eu tinha que estudar, me estimulou e ajudou muito durante todo o período do mestrado.

Aos meus tios por terem me acolhido em Itajubá.

Aos meus amigos, professores do curso e à Magda pela solicitude e solidariedade diante das minhas dificuldades, enroscos com os textos e confusões com as questões burocráticas.

À professora Sandra e ao professor Adilson por terem aceitado meu convite, dado contribuições importantes na banca de qualificação e se disponibilizado para retornarem na defesa, mesmo tendo as agendas acadêmicas sobrecarregadas.

Aos meus companheiros de viagem Soraya, Albertinho e Alexis por fazerem com que aqueles momentos fossem mais divertidos e construtivos. (Íamos de São José para Itajubá apresentando seminários, entendendo textos...).

Às minhas amigas Paty, Mara e Léa por terem lido e me ajudado organizar algumas ideias que estavam perdidas pelo texto.

À UNIFEI e ao CNPQ pela concessão da bolsa de mestrado e pelo incentivo e apoio à pesquisa.

Só posso dizer que estou muito agradecida por poder tê-los como amigos e que contribuíram para que hoje eu tenha mais autonomia, segurança e condições de caminhar em busca de trocas e construção do conhecimento. Enfim, tentarei colocar em prática o que cada um me acrescentou.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	08
2 Programa Aprendiz Comgás: Um diário de campo e um manual.....	20
3 Da juventude protagonista e cidadã Comgás aos desafios para sua concretude: Uma discussão teórica	40
4 Entre o instituído e a possibilidade de transformação: Ações por meio do protagonismo juvenil pontual.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	90
ANEXOS.....	91

Introdução

Esta dissertação trata do tema da Juventude, no que se refere ao protagonismo juvenil e à cidadania, tendo como objeto de pesquisa o curso “Tecnologia Social para a juventude” desenvolvido pelo Programa Aprendiz Comgás (PAC) no primeiro semestre de dois mil e doze, por meio da parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) - Escola de Formação e Aperfeiçoamentos de professores (EFAP¹) - e a empresa Comgás. Utilizamos na pesquisa os manuais elaborados por eles, voltados ao curso, e a percepção dos professores participantes por meio de questionário aberto.

A pesquisa está inserida na linha Desenvolvimento e Sociedade, com ênfase nos processos de Desenvolvimento relacionando-os com problemáticas do imaginário. Ao buscar compreender as abordagens presentes no conteúdo do curso “Tecnologia Social para a Juventude”, observamos que ao tratarem das juventudes e apresentarem inúmeras visões sobre essa categoria social abordam a constituição de imaginários que pesam sobre ela, bem como para a atuação desta enquanto protagonista dos projetos e na elaboração de políticas públicas direcionadas aos jovens.

Outra questão presente no curso e que se afina a linha de pesquisa a qual nos inserimos é o fato de relacionarem a juventude ao protagonismo com vistas à promoção da cidadania e do desenvolvimento social, ainda que não problematizado, pensado pela ótica institucionalizada e determinada pela perspectiva de um modelo pautado no crescimento econômico.

A pergunta que norteia este trabalho refere-se aos possíveis ganhos trazidos aos professores participantes da proposta estudada quanto às juventudes protagônica. Desta perspectiva buscamos responder: A partir do conteúdo dos manuais e durante o exercício do curso, quais são as representações sobre a categoria “juventude” que são acionadas/produzidas para representar os discentes atingidos pelo Programa? Quais são os conteúdos, ou as moralidades expressas, nesses manuais? Como os manuais e o curso compreendem as sociabilidades juvenis?

As indagações apresentadas foram formuladas com base no contexto ao qual estávamos inseridos, ou seja, no material desenvolvido pelo Programa da Comgás e no referencial teórico traçado à pesquisa, os quais apresentaremos ao longo deste trabalho.

¹ Instituição criada pelo Estado de São Paulo com a finalidade de promover a formação e aperfeiçoamento contínuo de servidores estaduais.

Buscamos construir um vínculo entre a teoria e o material do curso para que não houvesse a imposição de bens linguísticos e simbólicos do pesquisador com relação ao objeto de pesquisa e a posteriori com relação aos pesquisados (BOURDIEU, 1997).

No entanto, cabe ressaltar que a pretensão inicial da pesquisa não tinha como tema a Juventude, mas sim o entendimento das abordagens acerca da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no contexto das políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo entre os anos de dois mil e oito e dois mil e doze. Foi a partir dela que chegamos ao curso “Tecnologia Social para a Juventude”, objeto que será abordado nesta dissertação.

Com o intuito de mostrar o percurso que levou as escolhas e delimitação desta pesquisa iremos descrever a proposta inicial que após algumas reformulações resultou em nosso objeto de estudo. A priori a ênfase era no tema da CTS devido à experiência docente na disciplina Sociologia, no Ensino Médio, em escola pública estadual e que resultou no interesse em saber como os cursos oferecidos pela EFAP, sobretudo, aos docentes da rede, abordavam a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e como e onde repercutia. Além desta questão, a imersão na escola, por meio da atuação em sala de aula, trouxe um conjunto de indagações acerca da utilização dos instrumentais teóricos e metodológicos da Ciência Sociologia ao desenvolvimento de políticas educacionais na área da CTS, o que demandava coleta de materiais no campo.

O interesse pela pesquisa em CTS iniciou por algumas questões que se apresentavam no cotidiano escolar e traziam inquietações, como por exemplo: Há a abordagem relativa à Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no currículo do Estado de São Paulo (2008) como proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) lançados em mil novecentos e noventa e nove? Qual é o papel da sociologia apresentada no currículo do Estado de São Paulo quanto à compreensão da CTS? Problematisa-se a Ciência e a Tecnologia inserida na sociedade como propunha o movimento CTS? Há integração entre CTS e desenvolvimento?

Iniciamos tendo como referência o currículo do Estado de São Paulo, do ano de 2009, e documentos que estivessem circunscritos às políticas públicas educacionais do estado no período delimitado, dentre eles o conteúdo desenvolvido pelo Programa Aprendiz Comgás e aplicado na formação de professores da Secretaria de Educação do Estado.

Fizemos um levantamento bibliográfico sobre as atuais discussões acadêmicas voltadas ao tema e às políticas públicas direcionadas à Ciência e Tecnologia na

educação como um todo desde as presentes na aplicação em Universidades e Escolas de Ensino Médio ou Técnico. Diante do levantamento feito inicialmente no periódico Capes, nos meses de março, abril, maio e junho de dois mil e doze notamos que há trabalhos, sobretudo, com foco no entendimento da CTS dentro da área das Ciências naturais, no entanto, Lopes *et al.* (2009) ao pesquisá-las, apontam que esta encaminha para a formação de educandos mais instruídos e educados e não esclarecidos na perspectiva da formação cultural desenvolvida por Adorno (LOPES *et al.* 2009), o que reforçou o interesse em pesquisa-la no currículo do Estado de São Paulo inserida em uma Ciência humana, Sociologia.

Em geral, o currículo da SEESP traz alguns elementos para se pensar a relação entre CTS, pois coloca como fundamental formar indivíduos autônomos e capazes de compreender a relação entre o que é produzido pelo Homem e sua relação com estas produções na sociedade.

Ao partir de alguns apontamentos sobre a CTS no currículo, fizemos, posteriormente, leituras acerca de estudos recentes voltados ao tema e que envolvessem o contexto escolar. Neste levantamento bibliográfico e nos textos lidos na disciplina Inovação e empreendedorismo, consideramos a partir de Dagnino (2007) e Lima Filho; Queluz (2009) que seria importante um campo para coleta de materiais atuais que pudessem servir de subsídios para aprofundamento do entendimento acerca do objeto.

Tendo as referências teóricas acima e no anseio de responder as indagações voltadas ao entendimento da CTS, coletamos informações no curso que tínhamos feito inscrição, no mês de abril de dois mil e doze, voltado aos professores de Sociologia da rede estadual, chamado: “Tecnologia Social para a Juventude” por ser circunscrito ao período delimitado e apresentar-se em consonância com a proposta da rede estadual. Nele conhecemos o Programa Aprendiz Comgás e a parceria desenvolvida com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

No entanto, apesar de o currículo conter alguns direcionamentos e o curso trazer informações a serem estudadas, as indagações e inquietações apresentadas não foram passíveis de serem respondidas no decorrer da pesquisa por se tratar de um tema transversal e interdisciplinar no currículo e por não possuir uma definição e direcionamento específico, sendo aberto para cada disciplina desenvolvê-lo. Além deste fator, o tempo do curso de mestrado não seria hábil para dar conta da densidade relacionada à pretensão inicial.

Diante do exposto, alguns encaminhamentos foram revistos e o objeto de estudo passou a ser o curso promovido pelo Programa Aprendiz Comgás, que, a priori, era um meio de coleta de documentos com o recurso da observação participante e que devido ao conteúdo coletado e a delimitação temporal se apresentou como uma possibilidade de compreender a parceria, as abordagens e percepções presentes nela quanto à Juventude, no que se refere ao protagonismo juvenil e à cidadania.

Observamos no percurso descrito, que o levantamento de material bibliográfico e produções acadêmicas são correlatos, mas não tratavam de maneira direta do objeto inicial, que era compreender a abordagem quanto à CTS. Desta forma, recorreremos à metodologia do compreender de Bourdieu (1997) por nos ajudar na constituição do objeto e no cuidado epistemológico.

Apesar de termos ido a campo com um objetivo inicial, nosso objeto de estudo atual começou pelo percurso inverso ao que se espera, ou seja, ao mudar o enfoque da dissertação iniciamos pela coleta para depois traçar nossos objetivos. Porém, isso não comprometeu a pesquisa, pelo contrário, Bourdieu (1997, p.694) aponta que toda pesquisa é passível de distorções por elas estarem inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa, no entanto afirma que,

(...) Estas distorções devem ser reconhecidas e dominadas; e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica (ibidem).

Para o autor, devemos fazer o exercício da *reflexividade reflexa*, baseada em um olhar sociológico, que permita perceber e controlar no *campo* as possíveis distorções e reestruturações necessárias da pesquisa. Além desta questão, Bourdieu (1997, p. 697) aponta para o fato de que a proximidade social e a familiaridade asseguram uma comunicação não violenta, o que facilitou a coleta de materiais formais ou não-formais presentes no curso, cuja participação como professor em aperfeiçoamento possibilitou na obtenção de informações que não estavam nos manuais escritos, o que talvez não fosse possível se estivéssemos só no papel de pesquisador.

Desta forma, reestruturamos a pesquisa, mudamos o nosso objeto de estudo para o próprio curso “Tecnologia Social para a Juventude”, deixando para outro momento o aprofundamento na CTS, e traçamos nosso objetivo geral, que passou a ser: Compreender se o conteúdo e as propostas do curso, elaborados pelo Programa

Aprendiz Comgás, geram uma possibilidade dos jovens resistirem aos arbitrários culturais, criando de fato um espaço para o protagonismo juvenil e sua atuação, ou se encaminha para um processo de institucionalização e ordenamento de jovens “desviantes”, que estão no contexto do entendimento da juventude rebelde, delinquente, violenta e apolítica e que precisa ser normatizada.

Sendo assim, definimos nosso objetivo específico: “Compreender” as definições de juventude e protagonismo juvenil utilizados pelo curso, “apreender” os possíveis protagonismos e as percepções dos professores com relação a como a proposta repercutiu nas ações, projetos e nos jovens participantes.

Após apontar os caminhos percorridos para a delimitação de nosso objeto de pesquisa, apresentaremos o Programa Aprendiz Comgás, mentor do curso “Tecnologia Social para a Juventude”.

O Programa é uma iniciativa da Comgás (Companhia de Gás de São Paulo), em parceria com a Associação Cidade Escola Aprendiz. Foi criado em dois mil e tem por finalidade *atuar junto aos jovens, estudantes de escolas públicas e privadas, visando ajudá-los no desenvolvimento e viabilização de iniciativas sociais nas comunidades onde vivem*² (Comgás, 2013). Para tanto, há três projetos: Laboratório, Disseminação e Coletivo Jovem.

Apesar da pesquisa se restringir ao curso “Tecnologia Social para a juventude” do Programa Aprendiz Comgás, se faz necessário situar a Associação Cidade Escola Aprendiz, por ser ela a precursora desta atividade desde o ano de mil novecentos e noventa e sete. Segundo o site da Associação, ela desenvolve metodologias que promovam a integração entre escola, família e comunidade,

(...) criando um sistema de corresponsabilidade em torno da educação de crianças e jovens. O conjunto destas ações constitui o Bairro-escola como tecnologia social (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2013).

Dentre estas metodologias, segundo dados oficiais da Associação, em dois mil e quatro o UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância passou a usar a

² Para facilitar a leitura, as citações estarão em itálico, conforme normas da ABNT, e as falas proferidas no trabalho de campo ou de questionários serão apresentadas em itálico e entre aspas.

metodologia Bairro-escola³ como modelo de educação e reaplicar em outras realidades. Devido ao reconhecimento da metodologia e premiações a Associação tem orientado políticas públicas educacionais e desenvolvido parcerias. Desta forma, o Programa Aprendiz Comgás, é o resultado de uma destas, mas não pertence à Associação e sim à empresa Comgás, dentro da área de responsabilidade social. Assim como a Associação, o Programa também busca subsidiar políticas públicas, no entanto, com ênfase na juventude.

A Associação Cidade Escola Aprendiz possui uma densidade de manuais lançados com metodologias baseadas no bairro-escola como Tecnologia Social. No entanto, nos interessa nesta pesquisa, apenas os materiais produzidos e direcionados ao curso e os materiais produzidos pelo projeto Disseminação que foram direcionados à parceria entre a SEESP, EFAP e Comgás.

O projeto Disseminação é desenvolvido dentro do Programa Aprendiz Comgás e foi criado para compartilhar a metodologia desenvolvida por eles e direcionadas à Tecnologia Social para a juventude, no sentido de viabilizar iniciativas por parte dos jovens e estimulá-los ao protagonismo juvenil.

Para tanto, desenvolveram parcerias com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e também com o Centro Paula Souza para atendimento dos professores das ETEC's (Escolas Técnicas Estaduais), cuja proposta é (...) *ampliar a visão dos professores em relação ao potencial e à participação juvenil, além de contribuir para a reflexão acerca de suas práticas* (Site Oficial Comgás, 2013).

Por se tratar de parcerias heterogêneas optamos em delimitar a pesquisa apenas a promovida junto a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/ EFAP e direcionada ao curso, por esta buscar: promover subsídios para as políticas públicas do Estado voltadas à juventude, ter sido oferecida somente aos professores de sociologia e por termos tido acesso aos encontros por meio da observação participante, possibilitada pela inscrição como professor em aperfeiçoamento.

Inicialmente não havia a preocupação em anotar o nome do participante porque este não era o enfoque, apenas registrávamos questões referentes ao entendimento de Tecnologia Social, mas, a posteriori, passamos a notar questões que apareciam no campo moral e que estavam relacionadas ao entendimento de Juventude/aluno,

³ A metodologia busca tornar a comunidade uma extensão da escola (Fala das coordenadoras no terceiro encontro realizado no mês de junho na Escola de Formação Aperfeiçoamento de professores 2012)

cidadania e protagonismo Juvenil que associada ao material teórico acerca da metodologia bairro-escola com vistas à geração da Tecnologia Social, por meio da participação juvenil e o desenvolvimento social, nos levaram a despertar outro olhar e anotações.

Outra questão que chamou atenção foi com relação às contradições entre o que era dito no espaço formal e no informal, inclusive por parte de uma das coordenadoras do projeto, que reconhecia os obstáculos materiais enfrentados ao desenvolvimento do que era proposto e para o cumprimento de todas as etapas do projeto, como: as atividades do espaço virtual em que a maioria dos participantes não finalizaram “*por excesso de trabalho e falta de acesso à internet no momento que tinham livre*”⁴, o problema dos professores para dedicarem o tempo necessário junto aos jovens e desenvolvessem a metodologia e a falta de apoio da equipe gestora das escolas em que alguns professores atuavam. Ou seja, não havia diálogo entre a parceria SEESP/COMGÁS e as escolas.

Dentro delas cabia a cada professor explicar as atividades e buscar “parcerias” com a equipe gestora, demais professores, alunos e comunidade, “... *o que demandava tempo e compreensão por parte da direção escolar para disponibilizar espaço físico, ‘liberar’ os alunos para participarem das atividades e recursos materiais dentro da escola*”⁵.

Por termos feito este caminho apresentaremos algumas falas informais no decorrer da pesquisa, no entanto, por questões éticas não citaremos nomes por não haver consentimento dos pesquisados e se tratar de uma observação participante em que fizemos anotações discretas, como se fossem referentes ao conteúdo do curso. Em outros momentos apenas observamos e posteriormente organizamos as informações que se apresentavam por ter tido três momentos de coleta de material: o primeiro, formal, dentro da sala de aula e nos espaços referentes ao curso; o outro no almoço ou café e; o terceiro dentro do carro, ao retornar de São Paulo por voltar junto com mais três participantes.

Desta forma, ao utilizarmos um recurso da antropologia, a observação participante, recorreremos à estratégia da representação de papéis, para compor a identidade de professor em capacitação, poder ter acesso aos materiais e fazer arguições

⁴ Falas apresentadas por alguns participantes e reconhecida pelos coordenadores do curso.

⁵ Fala de um professor cursista durante o terceiro encontro.

à procura de informações (BOURDIEU, 1997, p. 697). Ao utilizar este recurso buscamos fugir do interrogatório que, segundo Bourdieu torna-se uma (...) *socioanálise a dois na qual o analista está preso, e é posto a prova, tanto quanto aquele que interroga* (BOURDIEU, 1997, p. 698). No entanto, não iremos nos restringir somente à coleta de falas informais presentes no campo para não se tornar uma análise de discurso ou dados sociolinguísticos, como aponta o autor, mas sim cotejar as informações presentes nas falas naturais com as falas presentes no questionário aberto enviado aos professores cursistas e que será aprofundado no terceiro capítulo.

Buscamos compreender, para além das respostas programadas e até mesmo induzidas pelo programa ou pela própria situação de pesquisado, como as Juventudes e o protagonismo juvenil apareceram para os professores do curso, bem como as percepções sobre a proposta e dos alunos que atuaram junto a eles.

No campo, coletamos dois dos três manuais “Tecnologia Social para a Juventude” lançados pelo Programa, o manual dois mil e sete e o dois mil e doze, porém, não conseguimos ter acesso ao de dois mil e quatro. Apesar disso, observamos que nos que tivemos há trechos que são referenciados pelo manual dois mil e quatro, o que possibilitou entender um pouco do que nele continha, mesmo sem tê-lo na íntegra.

Após o término do curso e a coleta de materiais direcionados a ele fizemos a sobreposição do conteúdo e elegemos expressões/resultados dos conceitos que o material enfatizou e que norteiam as atividades que as instituições mentoras da proposta acreditam ou contém. Selecionamos as que mais se repetiam e que se apresentavam centrais nas metodologias desenvolvidas por eles.

Na sobreposição fizemos o mapeamento das categorias presentes e elegemos as de: Juventude, Tecnologia Social, Protagonismo juvenil. E como palavras chaves: autonomia, cidadania e desenvolvimento social, por aparecerem no manual e nas falas das coordenadoras do curso aliadas à Juventude e Tecnologias Sociais e a partir delas traçamos os objetivos gerais e específicos desta dissertação.

Ao sobrepor os manuais e o conteúdo presente no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) notamos que este, em grande parte, era composto por fragmentos do manual de dois mil e sete. Concomitante à leitura deles, selecionamos as teorias centrais ao desenvolvimento da pesquisa.

Após delimitá-las e coletar material no campo, elaboramos um questionário construído a partir das palavras-chave, conceitos que apareceram nos manuais dois mil e sete e dois mil e doze e nas que mapeamos nos encontros presenciais. Estes foram

enviados em duas fases a doze professores participantes do curso em que utilizamos como recurso para aplicação o e-mail e o facebook. Apesar de a pesquisa atingir doze docentes, cabe enfatizar que para o curso foram abertas quarenta vagas, mas havia trinta e três professores inscritos. Destes nem todos frequentaram ou ficaram até o final das atividades, por essa razão enviamos somente aos que obtivemos os contatos possibilitados pelos momentos informais durante os quatro encontros presenciais na EFAP⁶.

O primeiro questionário era voltado ao entendimento da Juventude atrelada à Tecnologia Social e separado para os que concluíram e os que não concluíram. Para os que não tinham concluído encaminhamos um questionário com nove perguntas⁷, já para os que haviam concluído foram dois questionários, o primeiro com três questões e o segundo com seis questões. Dos doze enviados obtivemos a resposta de três que haviam concluído o curso.

Arquivamos as respostas até a qualificação da dissertação, que ocorreu no fim do mês de novembro do ano citado acima. Após enfatizar outros aspectos da pesquisa, ao deixar Tecnologia Social como uma categoria e dar ênfase a Juventude, Cidadania e Protagonismo Juvenil fizemos a revisão do questionário e enviamos novamente aos mesmos doze professores, no início do mês de fevereiro de dois mil e quatorze. Destes, quatro responderam, sendo os três mesmos docentes que já tinham respondido na primeira fase e um que não concluiu o curso, mas que contribuiu ao responder questões referentes às fases que participou.

Nele buscamos compreender o entendimento dos docentes sobre a proposta e objetivo do curso, Protagonismo Juvenil, perfil da juventude presente na escola que atuaram, sobre as atividades desenvolvidas pelos jovens, como elas repercutiram e sobre o que viram na feira de projetos em novembro de dois mil e doze. Era composto por quinze questões abertas⁸ e não havia distinção entre os que concluíram ou não, era necessário que o docente tivesse participado ao menos de alguma fase.

⁶ Ao final do curso, dos trinta e três inscritos, somente cinco foram até a fase final, porém não tivemos acesso a quantos receberam o certificado de conclusão. Enviamos email para a EFAP, mas a informação não nos foi passada.

⁷ Ver questionário em anexos

⁸ Ver questionário em anexos

Após receber as respostas, fizemos um banco de dados com as obtidas nas duas fases de aplicação e realizamos a sobreposição entre os mesmos professores, primeira e segunda fase, e depois a de todas a fim de mapear as palavras e conceitos mais utilizadas por eles.

Apesar de termos recebido as de quatro professores dentre os doze que enviamos os questionários tivemos uma densidade de informações sobre a repercussão nas escolas e nos alunos, ainda que somente pela perspectiva do professor, mas que nos possibilitou cotejar a proposta do curso com alguns resultados a fim de responder nossos objetivos.

Quanto aos direcionamentos para o entendimento da juventude tanto no manual quanto nas respostas dos professores, recorreremos a alguns autores para sustentar a pesquisa, pois sabemos que, tratar de juventude, requer contextualizar o período e as problematizações que a acompanham, por essa razão, tendo em vista a diversidade no trato desta categoria social e os estigmas presente no senso comum, buscamos situar na literatura o conceito de partida ao entendimento dela para subsidiar a compreensão acerca da abordagem presente no material produzido pelo curso e assim traçar uma discussão para ao longo da dissertação cotejar com o material empírico do curso.

Assim, não buscamos enfatizar ou restringir o olhar a um comparativo entre teoria e políticas públicas, ou entre o plano ideal e prático, como adverte Bourdieu (1997), pois esta visão empobreceria a pesquisa ao desconsiderar a diversidade de aspectos que podem estar presentes neste percurso ou contexto. Trata-se de uma análise sociológica que utiliza da antropologia para coletar materiais, mas que tem como foco entender as dimensões simbólicas, produções de sentido, intencionalidades, as relações possíveis com as políticas hegemônicas e de uma avaliação do material pesquisado.

Dentro desse contexto, a coleta de dados por meio do registro em caderno de campo das falas desinteressadas dos participantes, da utilização dos dados contidos nos documentos e anotações do curso, cujos critérios de análise sociológica foram pautados pelas teorias de Abramo (1997, 2002, 2005), Bourdieu (1997, s/d, 2012), Goffman (1988) e Sousa (2003), permitem intersecção entre a Antropologia e a Sociologia, na perspectiva da cultura. Equivale dizer que se vislumbra, dentro desse conjunto de técnicas, capturar os valores, os hábitos, as crenças e as práticas presentes na proposta a ser analisada.

Neste sentido, escolhemos como referencial teórico para o tema juventude três autores centrais Abramo (1997, 2002, 2005), Bourdieu (s/d, 1997, 2012) e Sousa (2003) por tratarem das fronteiras entre esta categoria social e sua atuação na esfera pública,

além disso, Abramo e Sousa trazem estudos recentes sobre os direcionamentos dados pelas políticas públicas e a relação cidadania e juventude. Bourdieu (s/d, 1997, 2012) e Souza (2012), também nos ajudam a compreender como os vários *campos* operam no sentido de instituírem as estruturas assimétricas e regras de distinção entre os que ocupam as diversas posições na estrutura social.

Com relação ao entendimento dos estigmas e percepções de comportamentos desviantes aliado a Juventude, utilizamos a teoria de Goffman (1988), ao mostrar como as Instituições sociais forçam os indivíduos a assumirem papéis sociais adequados e por trazer conceitos fundamentais ao entendimento das possíveis relações entre o que a proposta idealiza enquanto Protagonismo Juvenil, associado ao exercício da cidadania e da civilidade, geralmente tão distantes dos estigmas que ligam a juventude à rebeldia (ABRAMO, 1997, 2002, 2005) (SOUSA, 2003).

Consideramos importante estudar o curso promovido, pois Juventude é uma categoria social ampla e acompanhada de variações no contexto em que se apresenta. Além desta questão, as discussões acadêmicas atuais têm mostrado a dificuldade da aplicação dos conceitos de protagonismo juvenil como meio de estimular a participação democrática dos jovens em assuntos que permeiam o cotidiano dos espaços que vivem, bem como a efetiva participação da cidadania por estes.

Discussões recentes sobre o protagonismo tem ressaltado o fato de ser considerada uma atitude política, mas que se concretiza como conquista individual e que as políticas públicas, ainda que pautadas no protagonismo, estão balizadas e pensadas na constituição de uma cultura social e política institucionais e formais que desconsideram e desperdiçam as experiências possíveis de serem vividas e concretizadas por meio da participação dos jovens na elaboração e efetivação das políticas públicas destinadas a eles.

Ao trazer o percurso realizado na constituição do objeto de pesquisa e as delimitações, buscamos apresentar os caminhos que nos levaram a privilegiar a abordagem da categoria social juventude em detrimento da proposta inicial ou da Tecnologia Social que aparece aliada a ela. Sabemos que há outros aprofundamentos possíveis, no entanto, o recorte que fizemos é fruto das variações que se apresentaram à pesquisa e ao tempo destinado a concretização da dissertação de mestrado.

Desta forma, optamos por apresentar a pesquisa em três capítulos.

No primeiro trataremos o Programa Aprendiz Comgás e o conteúdo presente nele, por meio do manual “Tecnologia Social para Juventude” publicado no ano de dois mil e

sete e dois mil e doze, materiais presentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), anotações do diário de campo, construído pela observação participante e os possíveis obstáculos em aliar juventude à Tecnologia Social.

No segundo, discussões e problematizações acerca da associação entre Juventude/protagonismo, a ideia de desenvolvimento em nossa sociedade e o desafio da juventude ser colocada como protagonista em uma lógica individualista e demarcada por políticas institucionais.

Tendo estas questões claras, abordaremos no terceiro capítulo os questionários que foram respondidos por alguns professores cursistas acerca dos projetos desenvolvidos pelos alunos deles e a visão dos professores sobre o curso, materiais oferecidos, Juventude e Protagonismo Juvenil para assim compreender as percepções deles com relação a como a proposta repercutiu nas ações e sobre os jovens participantes.

Assim buscaremos trazer ao fim da dissertação a relação entre os conteúdos presentes nos três capítulos com a finalidade de responder os objetivos propostos, bem como compreender as dimensões simbólicas, os sentidos produzidos e as possíveis intencionalidades com relação às políticas hegemônicas.

Programa Aprendiz Comgás: Um diário de campo e um manual

Apresentaremos neste capítulo o curso “Tecnologia Social para a Juventude” promovido pelo Programa Aprendiz Comgás (PAC) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Abordamos o conteúdo presente nos manuais lançados pelo PAC, cujo nome é o mesmo do curso e que foram lançados no ano de dois mil e sete e dois mil e doze, nos materiais presentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e nas anotações do diário de campo, construído pela observação participante.

O curso “Tecnologia Social para a Juventude” refere-se ao nosso objeto de pesquisa, para tanto, traçamos, as finalidades, intencionalidades e direcionamentos dados pelo Programa que está inserido na área de Responsabilidade Social da Companhia de Gás do Estado de São Paulo (Comgás) e faz parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de professores (EFAP).

Utilizamos como recurso nesta dissertação dois, dos três manuais elaborados pelo programa e que foram a base metodológica e teórica do curso “Tecnologia Social para a Juventude” voltado ao aperfeiçoamento de professores de Sociologia da rede estadual no primeiro semestre do ano de dois mil e doze.

O curso é um recorte que fizemos por conter uma densidade de materiais que possibilitam compreender as ações desenvolvidas com os professores e destes com seus alunos, a metodologia, a finalidade da proposta e a visão dos professores sobre o processo para assim responder ao objetivo da pesquisa.

As atividades e encontros tiveram início no mês de abril de dois mil e doze e finalizaram no mês de agosto do mesmo ano. No entanto, houve um fechamento de todas as atividades e parcerias desenvolvidas pelo Programa, na feira de projetos, no dia vinte e quatro de novembro do ano citado, no município de São Paulo em que pudemos ter acesso ao resultado dos projetos e ações desenvolvidas pelos professores e alunos que finalizaram a proposta e expuseram neste dia.

Foi oferecido a quarenta professores do Estado de São Paulo e aberto para todas as regiões, porém, somente trinta e três se inscreveram e destes, a média de frequência nos quatro encontros, entre os meses de abril e agosto, foram de doze, não sendo sempre

os mesmos em cada um deles. Na feira de projetos, somente cinco professores estavam presentes com seus alunos e expondo os projetos pré-aplicados ou aplicados nas escolas que atuavam.

A carga horária era de sessenta e duas horas, sendo trinta e duas presenciais e trinta à distância no AVA. Os argumentos para que os professores se inscrevessem e que dessem continuidade era o de que contaria para a evolução funcional da carreira⁹.

As atividades virtuais eram realizadas no período contrário ao de trabalho e o presencial aos sábados na EFAP, no município de São Paulo. Os professores recebiam ajuda de custo para o transporte e alimentação, pois nem todos os cursistas eram da capital, havia grupos da: Baixada santista, Campinas, Piracicaba e São José dos Campos.

Durante os encontros estavam presentes quatro coordenadoras do PAC, uma técnica da EFAP, responsável pela parte virtual do curso, e dois tutores, sendo eles responsáveis pelas adequações do currículo de sociologia e reconhecimento de cursos da disciplina na CENP¹⁰.

O material produzido para o curso “Tecnologia Social para Juventude” é fruto do Programa Aprendiz Comgás em parceria com a ONG cidade Aprendiz, criado no ano de dois mil e que nasceu com o foco em realizar a formação de professores e educadores tendo em vista o desenvolvimento de parcerias entre estes e jovens para a execução de projetos sociais comunitários (MANUAL COMGÁS, 2012, vol 1. s/p).

(...) trabalha com a juventude na direção de sua formação para uma atuação social ativa, tendo como pressuposto a participação e ação como mecanismos de exercício da cidadania (MANUAL APRENDIZ COMGÁS, 2007).

Além disso, apresentam os projetos sociais desenvolvidos pelo PAC com foco na efetiva participação dos jovens, seja no campo político, social, econômico ou cultural, nos processos de transformação social (MANUAL APRENDIZ COMGÁS, 2012). Para tanto, utilizam como referência manuais publicados por eles e que foram aperfeiçoados ao longo dos anos. O primeiro lançado, foi publicado em dois mil e quatro e era composto por metodologias de trabalho desenvolvidas, porém não tivemos

⁹ Trata-se da evolução Funcional não-acadêmica - Cursos com no mínimo 30h em Instituições de Ensino Superior (Homologados pela CENP), esta evolução conta para o aumento salarial na carreira.

¹⁰ Órgão responsável pela coordenadoria de gestão da educação básica (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO)

acesso a este na íntegra e por esta razão não temos como fazer a sobreposição do conteúdo contido nele com os demais, aos quais tivemos acesso.

As informações sobre as ações desenvolvidas pelo PAC 2004 são presentes na introdução dos manuais seguintes e por meio delas deixam claro os objetivos almejados pelo Programa:

Primeiro, ampliar a visão dos educadores em relação ao potencial e à participação juvenil, tanto fora como dentro da sala de aula; segundo, criar condições para que o educador oriente a atuação dos jovens no processo de elaboração de projetos sociais articulação com as comunidades. (MANUAL COMGÁS, 2012, vol 1. s/p)

Desde o ano de sua criação, o programa já trabalhou em parcerias com ONGs, com o Centro Paula Souza (Etec) e com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), no entanto, o enfoque do nosso estudo se restringe a parceria feita no ano de dois mil e doze com a EFAP/SEESP.

Segundo os manuais e o site do PAC, a parceria tem por objetivo promover a formação contínua de professores e dar subsídios ao governo atual do Estado na promoção de políticas públicas voltadas à juventude.

No entanto, ao partir de algumas problematizações apontados por Pimenta (2007) ao pensar a elaboração de políticas públicas, sobretudo, às direcionadas à Juventude, cabe ressaltar que estas devem ser pensadas dentro de um modelo de sociedade e não se restringir a ações isoladas.

A empresa que promoveu a parceria para o curso estudado está inserida na relação público/privado, haja visto que a empresa Comgás é mista, porém com mais de 75% de suas ações em mãos do capital privado, mas que durante os encontros era definida pelas coordenadoras como empresa privada. A Comgás desenvolve dois projetos sociais, o programa Aprendiz Comgás, nosso objeto de estudo e o projeto voluntariado, voltado, sobretudo aos funcionários da empresa.

Ao pesquisar no site oficial da empresa observamos que a principal característica das ações desenvolvidas por ela é a de não trabalhar com filantropia ou com doações, mas sim, de desenvolver atividades em que os próprios receptores dos projetos sejam atores, desde a montagem da proposta até a aquisição de recursos e aplicação.

Em uma das questões presentes no site oficial quanto à aplicação de investimento social privado, a empresa se posiciona da seguinte forma,

(...) A Comgás vem integrando o conceito de Responsabilidade Corporativa à sua estratégia de negócio e esse é um de seus grandes passos rumo a um desafio maior: a sustentabilidade. A companhia entende que o desenvolvimento de uma empresa passa por uma atuação sustentável, em que a convergência entre o econômico e o social, o investimento e a preservação ambiental, produzem o verdadeiro crescimento. Em sua Política de Investimento Social, a Comgás tem como visão ser uma incubadora de ações sociais inovadoras, com reconhecido sucesso. Assim, a empresa busca priorizar investimentos sociais que tenham foco em saúde e meio ambiente e que possibilitem uma participação protagônica da comunidade, ou seja, que permitam uma independência da comunidade em relação a Comgás para colocá-lo em prática e/ou dar prosseguimento. A Comgás adota como política privilegiar ações inovadoras, que efetivamente cooperem para que a própria comunidade possa operar as mudanças necessárias para seu bem-estar coletivo. Consta, em sua Declaração de Princípios, que “a companhia existe e funciona dentro da comunidade e em função dela, reconhecendo que manter o sucesso comercial é possível apenas em um ambiente social saudável. Portanto, contribuirá de modo positivo e significativo com a comunidade e irá se comportar de modo socialmente responsável” (Site Comgás, 2013).

Porém, Pimenta (2007), ao tratar da relação *juventude, violência e políticas públicas*, considera que não há políticas públicas à juventude. Aponta para ações isoladas que tendem a considerar a Juventude um “problema social” e que quando isso ocorre,

(...) traduz-se em minimizar seus movimentos e, ao se tratar da ação repressiva, em disciplinar, pela força e, exemplarmente, por suas ações. Equivale a afirmar que as tendências de elaboração de políticas públicas à juventude permanecem, em grande parte de suas outorgas, na lógica funcional para uma formação ao mercado ou como controle social. (PIMENTA, 2007, s/p)

Ao apontar o entendimento da empresa com relação ao investimento social privado, buscamos enfatizar, dentro da perspectiva apontada por Pimenta (2007) que não é necessário somente entender as parcerias, mas também como elas repercutem na elaboração de políticas públicas, sobretudo pensadas para uma juventude que deve ser protagônica no processo, como proposto pela empresa.

Por esta razão, torna-se necessário compreender a parceria e o conteúdo presente na formação dos professores de Sociologia pela proposta ser um potencial para subsidiar as políticas públicas para a juventude ou educacionais do Estado de São Paulo, como aponta o manual Comgás dois mil e sete e dois mil e doze.

A metodologia utilizada para estimular a articulação dos jovens e ações protagônicas de modo que eles sejam capazes de levantar recursos para colocar em prática os projetos sociais desenvolvidos por eles é a bairro-escola que, segundo as coordenadoras, é um meio dos próprios jovens perceberem sua realidade e atentarem para o que possa ser transformado no contexto em que estão inseridos, de modo que gerem Tecnologia Social.

A metodologia bairro-escola é (...) *um arranjo educativo entre políticas, escolas, famílias, e comunidade para garantir o desenvolvimento integral de crianças e jovens* (MANUAL COMGÁS, 2012. s/p). Foi criada pela Associação Cidade Aprendiz e atualmente é utilizada pelo Programa Aprendiz Comgás por entenderem que para alcançar uma educação integral é necessário integrar os diversos espaços e agentes de um território, no entanto, para eles a escola,

(...) não é capaz de, sozinha, dar conta de tarefa tão complexa, por isso a necessidade da integração de todos os agentes em torno de um projeto comum, capaz de transformar localidades em bairro-escola (MANUAL COMGÁS, 2012. s/p).

Desta forma, definem no manual dois mil e doze que configura-se um bairro-escola quando,

(...) há o reconhecimento e o exercício do potencial educativo de seus diversos agentes: atores das áreas de cultura, esporte, meio ambiente ou saúde, por exemplo, passam a desenvolver projetos educativos; o comércio local coloca o cuidado com as crianças e jovens como prioridade na forma de divulgar negócios ou vender suas mercadorias; crianças, jovens e idosos participam de projetos educativos, seja como público, seja como educadores (MANUAL COMGÁS, 2012. s/p).

Segundo eles, ao partir desta definição torna-se importante à articulação e comunicação comunitária, integração dos ativos de cultura e educação e currículo comunitário, no sentido de criar relações de confiança para o andamento e governança da proposta a ser desenvolvida, ter um processo transparente perante aos grupos envolvidos, promover iniciativas criativas nos espaços públicos e integrar a escola à comunidade.

Definem que, a proposta da empresa e do Programa Aprendiz Comgás (PAC), é gerar uma incubadora de projetos sociais, que dão o nome de Tecnologia Social, em que os atingidos por essas ações são também atores e protagonistas do processo, no entanto,

Dagnino (2007), aponta que reconhecer uma situação problema envolve um paradoxo em que os atores mais afetados têm menos poder nas agendas decisórias.

Para Dagnino (2009), em geral, tecnologia pode ser definida como o resultado da ação de um ator sobre um processo de trabalho que permite a modificação qualitativa ou quantitativa de um processo de trabalho ou um produto (DAGNINO, 2009, p.4). Ainda de acordo com o autor (2009), a tecnologia é resultado de processos de construção do conhecimento, e estes processos não são, como acreditam alguns, neutros e imparciais, ou seja, os modelos de desenvolvimento de Tecnologia Convencional¹¹ são originários de um contexto específico e se propõem a resolver problemas específicos.

Para tratar o conceito de Tecnologia Social (TS), Dagnino¹² (2009) parte da definição contrária a de Tecnologia Convencional (TC). Ainda que preso à lógica binária de contraposição, a teoria definida ao entendimento de Tecnologias Sociais traz alguns encaminhamentos necessários ao entendimento do contexto ao qual a proposta do PAC se insere.

Para Dagnino (2009), a TS é o resultado da ação coletiva de produtores sobre um processo de trabalho, em função de um contexto socioeconômico e de um acordo social, cujo produto gerado é passível de ser apropriada segundo decisão do coletivo. Por essa perspectiva o autor nos leva a entender que o contexto ao qual o Programa busca trabalhar a metodologia bairro-escola enquanto meio de estimular o jovem ao desenvolvimento da Tecnologia Social é o contexto de um modelo produtivo atual pautado na geração de TC com ênfase na produção, inovação e direcionadas ao mercado.

No manual dois mil e doze, definem a metodologia bairro-escola como, (...) *um arranjo educativo entre políticas, escolas, famílias, e comunidade para garantir o desenvolvimento integral de crianças e jovens* (MANUAL COMGÁS, 2012. s/p). É utilizada pelo Programa Aprendiz Comgás por entenderem que para alcançar uma

¹¹ Para o autor a Tecnologia Convencional (TC) é uma tecnologia cada vez mais especializada na produção de inovações voltadas para o mercado visando o lucro e aumento da produtividade. Este modelo que é encontrado de forma hegemônica no cenário científico mundial e tem tido impacto estrutural no aprofundamento das redes da economia informal e nos processos de precarização e exclusão do trabalho em países periféricos como o Brasil (DAGNINO, 2009, p. 7),

¹² Reconhecemos a existência de outras abordagens teóricas acerca da Tecnologia Social, no entanto, optamos para o desenvolvimento desta pesquisa o conceito utilizado por Renato Dagnino.

educação integral é necessário integrar os diversos espaços e agentes de um território, uma tarefa complexa a qual a escola sozinha não é capaz de concretizar (MANUAL COMGÁS, 2012. s/p).

Para tanto, trazem nos manuais uma seleção de atividades e dinâmicas que mostram como estimular o jovem a desenvolver projetos sociais e como a metodologia bairro-escola foi aplicada em alguns locais.

Antes de apresentarem como a metodologia foi aplicada em outras realidades, enfatizam, no manual de dois mil e sete, a necessidade de discutir a juventude, com vistas a romper com os estigmas que permeiam esta categoria social. Apontam para a importância da juventude ser entendida como cidadã, portanto, sujeito de direitos.

Já no manual dois mil e doze, aprofundam a discussão sobre as juventudes e dão outros direcionamentos ao entendimento desta categoria social, no entanto, aprofundam no protagonismo juvenil como potencial gerador de Tecnologia Social. Ressaltam que o Programa não busca fazer ou atuar pelos jovens, mas sim, fornecer subsídios para que as juventudes promovam suas próprias articulações.

Segundo as coordenadoras, na busca de melhorar e atualizar o material do PAC, revisaram o conteúdo do manual de dois mil e sete e publicaram um novo no ano de dois mil e doze. Este manual foi entregue aos professores participantes ao término do curso e eram divididos em dois cadernos, o primeiro: trata de conceitos e práticas, e o segundo: de atividades e dinâmicas.

Desta forma, tratamos, sobretudo, do primeiro que está relacionado aos conceitos e práticas, pois ele traz as abordagens e definições presentes nos manuais e no conteúdo do curso quanto à Juventude e ao Protagonismo juvenil.

Durante os encontros foram trabalhados, segundo as coordenadoras, conceitos de juventude pelo viés sociológico, no entanto, o enfoque foi em metodologias para desenvolver Tecnologia Social.

Para uma das coordenadoras, a Tecnologia Social neste contexto é entendida como projetos sociais que possibilitem os jovens a “aprender fazendo” e a desenvolver parcerias que possam fomentar as necessidades dos lugares que eles vivem de modo que sejam auto gerenciáveis, ou seja,

(...) o PAC construiu e mantém um conjunto de ações educativas, complementares à escola, nas quais o jovem ocupa posição central (...) tem por objetivo formar jovens entre 14 e 18 anos, estudantes do ensino médio e técnico, de escolas públicas (80%) e privadas (20%), interessados em desenvolver ações sociais transformadoras em suas

comunidades, para que implementem - sempre em grupos de quatro a seis integrantes projetos sociais (MANUAL APRENDIZ COMGÁS, 2007).

Ao partir das falas das coordenadoras, reconhecemos que há uma confusão, tanto nas falas proferidas quanto nos manuais ao tratarem da Tecnologia Social, pois em alguns momentos utilizam projetos sociais para se referir a ela, no entanto, não temos neste trabalho a intenção de aprofundar e problematizar a distinção conceitual entre um e outro, mas sim de traçar, neste capítulo, a partir da teoria de Dagnino o que é Tecnologia Social para entender se o que o PAC propõem encaminha para sua efetivação.

Outra questão que chamou atenção foram as falas das coordenadoras, ao serem indagadas por alguns professores que participavam do curso sobre qual razão de se definir especificamente professores de Sociologia. Afirmaram que devido à área de atuação desta disciplina dentro da escola torna-se mais fácil *fomentar, provocar e disseminar a vontade dos jovens serem protagonistas no contexto em que vivem e pela facilidade de dialogar com estes professores*¹³, porém este não é o papel da disciplina segundo o currículo do Estado de São Paulo, que diz,

(...) a partir da escola, a disciplina pode participar da educação da sociedade como um todo, oferecendo informações para que os alunos desenvolvam a capacidade de atuar conscientemente na sociedade, o que pressupõe assumir posições políticas definidas e consistentes (...) (Currículo SEESP, 2009, P.26).

Ou seja, ele reconhece que a disciplina pode levar informações aos alunos, mas que não (...) quer dizer que a formação de alunos deva visar à solução de problemas da escola. (*ibidem*), mas sim tornar a própria instituição em objeto de estudo e o aluno capaz de compreender a sociedade em que vive, além de outras possibilidades de organização social.

Além destas questões, definiram o objetivo do curso da mesma forma presente no AVA (Ambiente virtual de aprendizagem) como:

- Oferecer formação para professores de sociologia do ensino médio da rede estadual, a partir do acesso a instrumentos de ação, reflexão e transformação comunitária.

¹³ Fala de uma das coordenadoras do Programa Aprendiz Comgás.

- Ampliar a visão dos professores participantes em relação ao potencial e à participação juvenil, tanto fora como dentro da sala de aula;
- Criar condições para que o professor contribua para a atuação dos jovens do ensino médio no processo de articulação nas comunidades, por meio da elaboração de projetos sociais;
- Incentivar a interação, por meio do AVA, entre professores de sociologia do Ensino Médio (AVA-EFAP, 2012).

Como ressaltamos acima, durante os encontros presenciais foi colocado, pelas coordenadoras, o papel do professor de sociologia como mediador do processo de formulação do projeto dos alunos e da busca de parceiros dentro da própria comunidade para levar recursos para dentro da escola sem que fosse por meio de patrocínios¹⁴, o que complementa o conteúdo presente no manual ao definir como objetivo do Programa Aprendiz Comgás (PAC) contribuir para a (...) *efetivação e qualificação das políticas públicas para/com a juventude por meio de formação de educadores e disseminação de metodologias do programa* (MANUAL APRENDIZ COMGÁS, 2007).

Os manuais e as falas presentes no curso apontam para a necessidade de romper com a visão pejorativa de Juventude ou às limitações biológicas trazidas pela biologia. Ressaltam que há definições usadas para tratar e definir a juventude pela perspectiva da “delinquência”, “alienação” e “individualismo” e direcioná-las para a constituição de um imaginário negativo que repercutem nos “lugares sociais constituídos no encontro sociedade-juventude”. Utilizam esta definição para justificar a proposta de tornar os jovens protagonistas e geradores de Tecnologias Sociais para agir em seu entorno com vistas ao desenvolvimento social.

Nesta perspectiva, apresentam a ideia de protagonismo juvenil e as propostas conceituais que a constituem, porém, o desenvolvimento social é citado apenas uma vez nos manuais (2007, 2012) e não há definição acerca deste.

No manual dois mil e doze, trazem a definição do jovem como ator estratégico do desenvolvimento e apontam os aspectos positivos e negativos desta abordagem, no entanto, não dizem de onde tiraram a definição. Para eles,

(...) a visão do jovem como ator estratégico do desenvolvimento orienta-se para a formação de capital humano e social capaz de enfrentar a exclusão aguda que ameaça grandes contingentes de jovens, bem como para a atualização da sociedade quanto às

¹⁴ A ideia é que não consigam os materiais necessários para desenvolver as “Tecnologias Sociais” por meio de recurso financeiro, mas sim os materiais em si.

exigências de desenvolvimento colocadas pelos novos padrões mundiais (MANUAL COMGÁS, 2012, p.19).

Porém, ressaltam que, apesar desta visão avançar no entendimento do potencial do jovem enquanto ator para responder aos desafios (...) *impostos pela inovação tecnológica e transformações produtivas (ibidem)*, não contextualizam e ignoram os conflitos presentes no modelo de desenvolvimento no qual os jovens se inserem.

Apesar de trazerem uma breve discussão, não definiram, ao longo dos encontros e no AVA, o que entendem por desenvolvimento social. No conteúdo presente no manual dois mil e doze apenas trazem a problematização acima para situar as formas com que a juventude tem sido trabalhada no Brasil, mas sem apontar a perspectiva que usam.

Quanto às abordagens sobre juventude, apesar da preocupação em torno da temática ser presente desde a criação do Programa, observamos que no manual dois mil e sete, fazem uma breve definição do protagonismo juvenil, definem como sujeitos ativos e criativos, diferente do de dois mil e doze em que aprofundam na questão do protagonismo e apontam que, desde o ano de dois mil e quatro a necessidade de atrelá-los ao protagonismo passou a ser crescente e que a demanda,

(...) no bojo dos movimentos sociais que ampliaram, em nosso país, a demanda por ter direitos, trazendo para a cena pública novos atores, intensificou-se o debate sobre o jovem como ator social (MANUAL COMGÁS, 2012, p.22).

Para eles, isso intensificou a necessidade de inserir o assunto na formação de professores e por isso desenvolveram metodologias para que os jovens sejam atores.

A aplicação da parte conceitual presente nos manuais apareceu sob a forma de dinâmica nos encontros, como no caso do primeiro encontro, realizado no mês de abril, ao qual fizemos a observação participante e tinham doze professores, quatro do município de Piracicaba, dois de Campinas, dois de São Paulo, três de São José dos Campos¹⁵ e um da Baixada santista. As coordenadoras propuseram uma sensibilização com os professores para que eles pensassem a juventude a partir de sua própria experiência do “ser jovem”, para que rememorassem o período em que estavam na

¹⁵ Na observação participante entraríamos como professores de São José dos Campos, no entanto, não nos consideramos na contagem e nem nos projetos.

escola como alunos e que fizessem alguns paralelos com a que enxergavam no ambiente que trabalhavam.

A maioria dos professores reconheceram atitudes como as que se enquadrariam em jovens rebeldes, “*reconheceram que também marcavam os nomes em paredes e carteiras da escola*”, contaram experiências sobre a juventude e alguns apontaram o “*excesso de disciplina que havia na escola no período em que estudaram*” devido ao regime militar que governou o Brasil entre as décadas de sessenta e oitenta.

Após falarem sobre as experiências que tiveram, deviam pensar nos jovens de hoje e compartilhar com o grupo de professores como entendiam a juventude atual. Apareceram algumas falas que remetiam à apatia, violência, falta de perspectiva ou falta de oportunidades, “*falta de interesse no que se passa no coletivo, jovens sem referencial de família, mal educados, sem oportunidades, marginalizados*”, *mas também havia alguns que os viam como reprimidos e sufocados por um currículo e uma cultura institucional*. A partir desta sensibilização, as coordenadoras do curso trouxeram outros olhares sobre as juventudes, tendo como referência os manuais que utilizam, sobretudo Abramo (1997) e Hannah Arendt (1997), ainda que não as citassem diretamente.

No manual dois mil e sete ressaltam que é necessária a mudança da concepção sobre juventude, que reconheça suas potencialidades e que esta não fique no campo moral (MANUAL COMGÁS 2007, p.31). Porém, mesmo diante de algumas falas dos professores participantes não houve problematizações sobre as visões naturalizadas que apareceram, e sim falas por parte das coordenadoras sobre conceitos sociológicos acerca da juventude sem aprofundamentos e desnaturalizações.

Tanto nos manuais quanto nas falas presentes no primeiro encontro, realizado no mês de abril, ressaltaram que a concepção dominante de juventude, no contexto das políticas públicas é a de tratá-los (...) *como impertinente, apático, doente e delinquente*¹⁶. (MANUAL COMGÁS, 2007, p.31)

Recorrem a Abramo (1997) para considerar que,

(...) a apartação dos jovens, enquanto sujeitos, dois processos de poder e de criação social, numa espécie de “suspensão da vida social” poderia ser ela mesma responsável pela “marginalização dos jovens” (MANUAL COMGÁS, 2007, p.31).

¹⁶ Falas proferidas pelas coordenadoras no primeiro encontro.

Apontam nos manuais (2007, 2012) que estes imaginários sociais pesam sobre a juventude e projetam sobre elas a marca de uma negatividade que acabam propondo a eles este lugar, pois (...) *impede o acompanhamento das respostas singulares que estão produzindo, expropriando-as de sua potência criativa e transformadora* (MANUAL COMGÁS, 2012, p. 20). Consideram que estas definições presentes no tratamento da Juventude evidência,

(...) a necessidade ainda premente de identificar e responder às demandas e inquietações de nossos jovens; e de criar mecanismos institucionais de expressão e diálogo, que contribuam para o desenho de políticas geradoras de oportunidades e participação para os jovens brasileiros (MANUAL COMGÁS, 2012, p. 20).

Para eles, os imaginários constituídos acerca da Juventude, demarcam os lugares sociais constituídos no encontro sociedade-juventude e que,

(...) Sua persistência ou seu desmonte depende da aposta ética, política, comunicativa, cultural e educativa que o mundo adulto faça em torno das experimentações juvenis; depende dos pensamentos que construamos e das ações concretas que efetivamos com os jovens (MANUAL COMGÁS, 2007, p.32).

A observação participante possibilitou perceber que as discussões e problematizações quanto à juventude presente nos manuais são densas, no entanto, ao serem levadas para os encontros presenciais eram tratadas de maneira superficial e sem um tempo destinado à leitura e reflexão dos próprios professores sobre o assunto. Apesar da existência dos manuais, em momento algum eles foram lidos e aprofundados nos encontros. Afirmavam que, o olhar era sociológico, mas não situavam autores e teorias, o que restringia o entendimento apenas às dinâmicas e atividades já preparadas pelas coordenadoras.

Outra questão é que apesar de ser um curso direcionado aos professores da disciplina sociologia, nem todos tinham essa formação. Havia alguns casos em que eram da área de humanas ou pedagogia e complementavam suas aulas com as de Sociologia.

Após as dinâmicas realizadas no primeiro encontro, pediram para que, cada professor cursista, ao chegar à escola que lecionavam, selecionassem alunos que tivessem perfil protagônico, para que realizassem as atividades e organizassem na

escola um acompanhamento semanal dos jovens, por meio de dinâmicas e estratégias educativas que também são desenvolvidas pelo PAC. Os grupos deveriam ter entre quatro e seis alunos (as) e os professores deveriam privilegiar a heterogeneidade do grupo, tendo o papel apenas de mediador.

Uma professora, ao questionar como detectar o aluno com perfil protagônico, obteve como resposta “(...) o jovem com perfil protagônico é aquele que mais tem iniciativa na sala de aula, que se interessa pelos assuntos cotidianos da escola ou que tem uma certa insatisfação com relação a sua realidade”¹⁷.

Entendemos que essa visão apresentada pelo curso reflete a valorização dos alunos que já estão dentro da ordem institucional em detrimento dos que apresentam comportamentos fora do padrão, como aprofundaremos no capítulo dois.

Quanto às atividades programadas pelas coordenadoras e destinadas aos professores durante os encontros presenciais, buscavam fazer dinâmicas para que os professores reaplicassem em suas escolas na tentativa de aproximá-los de seus alunos, de modo que pudessem trabalhar com os jovens e que estes, por sua vez, conseguissem olhar para o entorno de onde viviam, seja escola ou bairro, com a finalidade de criarem as próprias demandas.

As coordenadoras falavam sobre a importância dos jovens serem entendidos como atores dos processos de aplicação das metodologias desenvolvidas pelo PAC, mas foi relatado por alguns cursistas, a falta de organização e assistência dentro da escola, que gerava a possibilidade dos jovens quererem participar só para sair da sala de aula, de tempo para destinar as atividades com alunos e a dificuldade para levantar recursos para o que os alunos propuseram.

Observamos que, apesar de privilegiarem a heterogeneidade, os manuais tratam da interação entre jovem e sociedade, na constituição de imaginários e apontam que o lugar social dos jovens determina parcialmente seus limites e possibilidades e também suas demandas, por isso deveriam apenas ser direcionados por meio das metodologias para que fossem os produtores dentro de sua própria realidade. Ou seja, por meio de metodologias programadas desconsideram as adversidades e o peso que o lugar social em que o jovem e o professor estivessem inseridos poderia ter para o desenvolvimento das propostas.

¹⁷ Fala de uma das coordenadoras.

No segundo encontro realizado no mês de maio estavam presentes doze professores, dois de São José dos Campos, três de São Paulo, três de Campinas e quatro de Piracicaba. Aprenderam a metodologia mapa de contexto. Esta metodologia prevê que os jovens olhem pelas diversas perspectivas para os espaços da cidade, visualizem as relações entre o público a ser beneficiado por uma futura proposta e os diferentes atores e instâncias da sociedade (MANUAL COMGÁS, 2012, p. 32). No manual (2012) apresentam como a etapa do “Explorar” (...) *o foco é a ampliação do conhecimento de si (jovem) e do mundo (jovem-cidade)*” (MANUAL COMGÁS, 2012, p.55).

Nesta etapa, fizeram atividades com os professores em que eles deveriam formar grupos e andar nos arredores da EFAP para que olhassem detalhes sobre o que havia ali e fizessem o mapeamento. Para as coordenadoras, tudo poderia ser mapeado, como: pessoas, ideias, lugares, situações. Após esta etapa, os professores se juntaram novamente na sala e apresentaram suas percepções sobre os lugares que passaram. A finalidade da atividade era mostrar aos professores que os diversos olhares possibilitam diferentes demandas e que esta mesma atividade deveria ser desenvolvida com os alunos para que a posteriori apresentassem um roteiro e elaborassem o projeto social com base no: O que queriam fazer? Por que queriam? Como pretendiam realizar e se conseguiriam apoio para os recursos materiais?¹⁸ Para o PAC nesta trajetória,

(...) criam-se condições para que se potencializem as interações entre os jovens e entre os jovens e a cidade. Privilegiam-se atividades de exploração dos conhecimentos e saberes que os jovens já têm, dos seus modos de vida e dos seus territórios, bem como as atividades que ampliem suas experiências na cidade – que se torna , portanto, um espaço educativo (MANUAL COMGÁS, 2012, p. 55).

Deste modo, os professores deveriam propor aos alunos a mesma atividade, com foco no “Explorar”, “Focalizar”, no intuito de construírem uma situação problema diante do que observassem na expedição realizada nos espaços que estavam inseridos.

No terceiro encontro, realizado no mês de junho, os professores levaram as demandas dos jovens para apontarem os projetos que eles propuseram e as ações que seriam desenvolvidas até o quarto encontro. Neste encontro tinham dez professores, dentre eles, três de Piracicaba, dois de Campinas, três de São José dos Campos e dois de São Paulo.

¹⁸ Questões apresentadas no II encontro e nos manuais 2007, p. 69, 2012, p. 55.

Entre os projetos, apareceram os seguintes: Montar uma rádio e almanaques com temas semanais, trabalhar questões éticas e morais para pensar a diversidade dentro da escola devido à presença de diversas tribos juvenis, trabalhar com pessoas com câncer, projeto para tratar o tema da homofobia, resolver o problema do lixo na escola e do mau cheiro no entorno, criar uma horta, oficina de dança, campanha de roupa e alimento, jornal da escola, academia, mangá e teatro. Alguns grupos levaram mais de uma demanda e estas foram tiradas dentro das possibilidades reais que eles teriam para realizá-las.

Nesta etapa ensinaram metodologias para o “Agir” para serem repassadas aos jovens para que conseguissem articular parcerias e ações para desenvolverem os projetos. Deveriam organizar ações considerando o tempo que tinham e os potenciais parceiros para realizar as atividades e que poderiam ceder os materiais. Nesta etapa, privilegiam atividades que:

(...) promovam o exercício e a reflexão acerca dos parceiros importantes para a realização e o aprimoramento das ações, favorecem a realização das ações pelos jovens, considerando um grau crescente de dificuldade, evidenciam a importância e os modos de avaliar as ações realizadas (MANUAL COMGÁS 2012, p.56).

Observamos que as propostas encaminhavam para ações assistenciais e que não necessitavam de continuidade, sem focar no desenvolvimento social.

O que apresenta relação com os relatos feitos pelos professores, no encontro presencial, sobre os desafios das ações por não terem encontrado suporte na equipe Gestora da escola na qual atuavam, outros por falta de recursos e/ou devido à dificuldade dos jovens irem à escola para os encontros com o grupo por terem que trabalhar ou realizar outras atividades.

Dentre as demandas levadas, houve uma em que o professor de sociologia ministrava aulas na Fundação Casa¹⁹ e não podia realizar qualquer atividade que levasse informações sobre o mundo externo aos jovens. Então criaram uma rádio, mas com conteúdo limitado.

No entanto, nas falas de alguns professores, na hora do almoço, foi colocado o problema da falta de tempo para trabalhar com os alunos, as burocracias de notas que

¹⁹ A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), instituição vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania - aplica medidas socioeducativas aos menores infratores (SITE DA FUNDAÇÃO, 2013).

tinham que realizar para fechar médias dos alunos e os diários de classe, por ser período de fechamento de semestre, o que impossibilitava a realização de encontros semanais para reaplicar as metodologias. Também relataram a falta de espaços para desenvolverem atividades na escola, o problema de trabalharem em mais de uma escola, a falta de interesse do aluno em levar as atividades adiante e o de não terem conseguido realizar todas as atividades.

No último encontro, realizado no mês de Julho, tinham sete professores, dois de Campinas, dois de São José dos Campos, dois de São Paulo e um de Piracicaba. Neste realizaram atividades de fechamento em que os professores apresentaram o que se concretizou e o que não deu certo para ser realizado.

Em geral, foram formulados projeto de horta, teatro sobre bulling, rádio, jornal sobre a escola e mangá. Após apresentarem, houve sessão de fotos, entrevistas com os professores cursistas, dinâmicas, no entanto, a ênfase maior foi em fotografias e falas dos educadores que apareceram a posteriori no manual Comgás 2012.

Por meio do trabalho de campo notamos que, ao longo dos quatro encontros houve variação entre os docentes que frequentaram o curso, não sendo sempre os mesmos em cada um deles. Além disso, as atividades que deveriam ter sido realizadas no ambiente virtual não as foram, por esta razão reabriram o prazo para que os professores cumprissem com os exercícios no AVA, mas mesmo assim muitos não os realizaram, alguns porque desistiram do curso, outros por falta de tempo ou dificuldade para acessar a internet.

Observamos que, o material presente no AVA era o mesmo presente no manual Comgás dois mil e sete e que os exercícios eram de relatos sobre o andamento das atividades desenvolvidas pelos professores.

Desta forma, após relatar algumas atividades desenvolvidas ao longo do curso, é importante ressaltar as falas dos professores que apareciam fora da sala de aula, no almoço e nos cafés. Dentre os que estiveram no curso, ainda que não tenham dado continuidade, ouvíamos dizer ser apenas *“um curso passa tempo porque não acrescenta conteúdo, como iriam realizar atividades concretas com a intensa carga horária de sala de aula? É um curso só para inglês ver, superficial* e tinham outros que consideravam o curso: *ótimo, atividades muito interessante para serem realizadas com os jovens, as coordenadoras são muito simpáticas e esforçadas por isso vale a pena terminar o curso”*.

Notamos que as falas críticas proferidas por professores de sociologia quanto aos problemas estruturais do ensino e as dificuldades presentes no cotidiano escolar, raramente apareciam na sala de aula em que o curso era ministrado, as respostas presentes neste espaço iam sempre ao encontro do que as coordenadoras encaminhavam, ou seja, sempre concordavam com as metodologias e diziam ter realizado todas as etapas, porém, no momento do almoço e do café pudemos presenciar as críticas de alguns ao sistema de ensino estadual e ao curso, devido a alta carga de trabalho e desafios materiais e psicológicos encontrados no cotidiano escolar.

Além disso, apareciam a insatisfação de delegarem à disciplina o papel de levantar recursos, parcerias e elaborar projetos que não necessariamente eram o que os alunos queriam, mas sim o que podiam e dava para fazer dentro da escola.

Ao finalizar o curso descrito acima, no mês de novembro, partimos para outra etapa da observação participante que refere-se ao fechamento dos projetos anuais que ocorreu no dia vinte e quatro de novembro de dois mil de doze, na cidade de São Paulo em uma feira de projetos que promove,

(...) entre professores, educadores, jovens e articuladores culturais que contribuíram para a melhoria da qualidade de vida em suas comunidades, através de iniciativas potencialmente transformadoras e criativas²⁰.

Para o evento, foram encaminhados ônibus a todas as escolas participantes para buscar os professores que participaram do curso e os alunos que desenvolveram projetos dentro das escolas ou comunidades. Ao chegar à feira, os jovens foram encaminhados às atividades de socialização e os educadores foram levados a uma sala, junto com os coordenadores de escolas estaduais que estavam iniciando o mesmo curso, mas que visava levar para as escolas, por meio deles, o interesse em promover tecnologias sociais.

Houve uma palestra destinada aos professores do curso que pesquisamos e aos coordenadores pedagógicos da rede estadual que o iniciavam no segundo semestre do mesmo ano. A palestrante foi uma das autoras do primeiro manual de Tecnologia Social

²⁰ Estas informações foram coletadas por meio da fala de uma das organizadoras na abertura do evento, mas também estão presentes no sítio do programa Aprendiz Comgas - <http://aprendizcomgas.org.br/artigo/feira-de-projetos-pac/> visitado em 25/11/2012.

produzido pelo programa Aprendiz Comgás, Iara Sayão,²¹ que focou nas “*estratégias educativas para estimular e transformar o olhar dos jovens para eles e para o entorno em que estão inseridos, e assim, desenvolver um potencial para que articulem projetos sociais*”²². (SAYÃO, 2012)

Ao fim da palestra, lançaram o segundo manual de Tecnologia Social para a juventude, reformulado e atualizado, composto por dois volumes e que foi entregue somente aos professores e coordenadores participantes do projeto. O manual reformulado e lançado nesta feira foi revisado ao longo do curso que pesquisamos.

No segundo momento da feira, apresentaram em stands os projetos em tecnologias sociais desenvolvidos pelos jovens do PAC (Programa Aprendiz Comgás), disseminação e GAL (Grupo Articulados Local). Os jovens ligados ao projeto de Tecnologias Sociais para a juventude ligados ao curso desenvolvido pela EFP e Comgas são alocados ao PAC.

Em geral, os projetos desenvolvidos por meio da metodologia promotora da Tecnologia Social referiam-se a: Teatro sobre bulling, conflitos amorosos juvenis e diversidade social, mangá, horta, jornal na escola, rádio, letras de hip hop, fanzine com o tema da violência, revista de valorização da cultura negra e ação de apoio às pessoas com câncer.

No total, havia vinte um projetos expostos dentro de três áreas: Cidadania, Meio Ambiente e Cultura. No entanto, no que se refere aos projetos desenvolvidos por professores e alunos do curso que pesquisamos, havia cinco, do total dos docentes que se revezaram durante os quatro encontros em São Paulo.

Os projetos dos cinco professores citados acima estavam relacionados, sobretudo, ao tema Cidadania que eram três, um produzido por uma escola de São Paulo e dois produzidos em São José dos Campos, um em Meio Ambiente, produzido por uma Escola de Campinas e um em Cultura, por uma escola de São Paulo²³.

No entanto, ao considerar os projetos sociais ou as chamadas Tecnologias Sociais geradas na feira que relatamos, cabe ressaltar os desafios ao desenvolvimento de

²¹ Yara Sayão - Psicóloga do Grupo de Trabalho e Pesquisa Sobre Orientação Sexual (GTPOS) e do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP- consultora do MEC de orientação sexual na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

²² Frase da autora ao iniciar a palestra.

²³ O critério de separação entre as três áreas foi delimitado pelas organizadoras do curso.

uma Tecnologia Social por não ter suporte da Ciência e Tecnologia atualmente desenvolvida no país como apontou Dagnino (2009), ou seja, por ainda não ser alvo de políticas públicas que garantam sua existência e que possibilitem outros modelos produtivos que não sejam focados no mercado e na lógica produtivista.

Dada à complexidade de se pensar a TS pela perspectiva de Dagnino (2009), podemos dizer que, no material presente, no manual e nas falas proferidas no decorrer no curso, o conteúdo não encaminha para desenvolver Tecnologia Social efetiva, mas sim medidas paliativas no contexto de uma Tecnologia Convencional, pois como ressaltamos a partir da teoria, é indispensável, para desenvolver TS que estes jovens sejam ou que estejam aptos a incidir na formulação das políticas públicas, ter poder decisório nas agendas e que efetivamente sejam preparados para serem auto-gestionários.

Entendemos que a construção da agenda acontece de forma relacional com os atores envolvidos, e é proporcional à sua importância econômica e da quantidade de recursos que cada um recebe. Desta forma, a capacidade de incidir sobre as agendas torna-se um desafio ainda maior à Juventude por haver um imaginário social que limita os espaços de atuação desta categoria social.

Pudemos concluir que, há uma série de metodologias para estimular o jovem a desnaturalizar o olhar para seu entorno, mas por não se tratar de um processo em que os jovens se tornem capazes de ser auto-gestionários e não haver continuidade das atividades ou ao menos acompanhamento do produto final no contexto da complexidade dos fatores que atingem o meio que os projetos estão inseridos, não possibilitam o protagonismo juvenil, pois o foco é tirar os jovens de situações de risco e vulnerabilidade que podem encaminhá-lo para um comportamento desviante e não na participação política ou no que as resistências aos ordenamentos podem querer manifestar, ou seja, torna-se paliativo (BOURDIEU: 2012).

Para pensar o protagonismo juvenil é necessário apreender as manifestações culturais ou as resistências aos ordenamentos possibilitadas pelas diversas formas de atuação juvenil o que não ocorre por meio das metodologias desenvolvidas pelo PAC.

Notamos que, no conteúdo escrito há a tentativa de quebrar estigmas e apontar novos paradigmas por meio de discussões acadêmicas, assim como as apresentadas com relação ao protagonismo juvenil, porém, quanto à abordagem durante o processo de formação dos professores, as discussões foram superficiais e restritas ao pensamento

prático, sem que houvesse espaço para discussões e aprofundamentos das problematizações que acompanham o entendimento da juventude protagonista e cidadã.

Consideramos que, um outro olhar deve ser direcionado tanto ao entendimento da juventude ou de uma nova juventude, quanto ao de Tecnologias Sociais, pois a primeira estigmatizada tem sido alvo de poucas políticas públicas ou quando há ocorrem de cima para baixo, enquanto a segunda tem sido olhada como uma saída paliativa e não como uma mudança de um modo de produzir e se relacionar com os resultados desta produção. O que resulta em um desafio ao aliar juventude a uma forma de produção que é vista como fora do padrão e que por isso ainda encontra empecilhos na constituição de agendas políticas, ou seja, para Dayrell (2010, p.65) o desafio se encontra no fato do jovem ainda não ser entendido como um sujeito de direitos.

Além disso, no levantamento bibliográfico que fizemos observamos que as Tecnologias Sociais, em geral, ainda têm pouco peso nas agendas decisórias com vistas à promoção de mudanças sociais, pautadas no desenvolvimento social como definido por Dagnino (2009). Porém, reconhecemos que as discussões e a pressão para ganharem peso nas agendas decisórias para concretização de políticas públicas têm crescido.

Tendo estes encaminhamentos e problematizações levantadas, com base no conteúdo do curso e por meio da observação participante, traçaremos no segundo capítulo uma discussão teórica, a partir dos marcos analítico-conceituais acerca da juventude e do protagonismo juvenil associados à ideia de civilidade e cidadania para compreender se o conteúdo do curso gera uma possibilidade dos jovens resistirem aos arbitrários culturais ou se está na lógica institucional de ordenamento dos jovens considerados “desviantes”.

Da juventude protagônica e cidadã Comgás aos desafios para sua concretude: Uma discussão teórica

Como no capítulo um, traremos as questões apresentadas pelos manuais Comgás, segunda edição (2007) e terceira (2012). No entanto, a discussão enfatiza as concepções de juventude, protagonismo e cidadania apontadas pelo manual ao cotejar com o referencial teórico delimitado para esta dissertação.

Antes de iniciarmos a discussão que nos propomos, optamos por traçar o contexto socioeconômico da relação juventude/cidadania e o da parceria entre a Secretaria de Educação de São Paulo (SEESP), por meio da EFAP, e a empresa mista Comgás, promotoras do curso “Tecnologia Social para a juventude” no ano de dois mil e doze, pois o modelo de desenvolvimento em que ela se insere pode ter relação com o que esperam ou com resultado do protagonismo juvenil como gerador de Tecnologia Social e possível ator nas decisões quanto às políticas públicas voltadas à juventude, questões estas levantadas nos manuais pesquisados e apresentadas no capítulo um.

Podemos considerar que a ideia de desenvolvimento, em geral, vem acompanhada de industrialização, e esta, por sua vez, de um processo de racionalização técnica presente no campo da educação formal em que as políticas públicas são pautadas por ações que visam incluir os indivíduos, por meio de oportunidades no mundo do trabalho e gerar benefícios para o desenvolvimento social, político e humano. Porém, observamos que estas políticas educacionais passaram, e atualmente passam pelo processo de busca permanente de uma nova estruturação do ensino, cujo foco aparece em se adequar às novas necessidades do mercado (GADOTTI, 2006, p.64).

Alves *et al* (2010, p.138) apontam que há uma interferência de ordem global nas definições acerca do sistema educacional brasileiro e que a sociedade em desenvolvimento “(...) é dinâmica e se constrói e reconstrói social e historicamente em cada modo de pensar individual (ALVES *et al*, 2010, p.144)”. Ou seja, as políticas públicas educacionais voltam-se para todos e são formuladas e reformuladas no interior de uma sociedade pautada em um modelo único de desenvolvimento, o econômico que, segundo Arrighi (1997, p.22), também passa por estes processos.

Neste quadro, as reformulações e os paradigmas constituídos estão estruturados em crises e novas reformulações em que coloca-se um país em desenvolvimento econômico – semiperiférico - em processos de transformação no modo produtivo

constante para assegurar sua posição no ranking de disputas econômicas (ARRIGHI, 1997).

Estas podem ser vistas no Brasil, sobretudo a partir da década de oitenta e assim, conseqüentemente, nas políticas adotadas pelo Estado em uma redefinição de sua configuração quanto à regulação em âmbito econômico e social.

Dentro desta perspectiva, a educação é colocada como um dos pilares deste processo de seguridade, pois (...) *é chamada a participar como formadora dos profissionais adequados para a nova ordem econômica. A renovação está na especialização da mão-de-obra* (Alves et al, 2010, p.146).

A relação entre desenvolver-se, pelo viés econômico e aumento da oferta educacional formal, produz um ideário de que o desenvolvimento social e político também estão sendo contemplados (Oliveira, 2002), quando não necessariamente o são.

Este ideário também aparece na relação entre educação e trabalho e está associada, sobretudo, à categoria jovem, pois (...) *a concepção moderna de juventude tornou a escolaridade uma etapa intrínseca da passagem para a maturidade* (NOVAES, s/d, p. 3). Esta concepção se reafirmou, principalmente, a partir da Segunda Guerra Mundial por meio do entendimento de que o fato do jovem “estar na escola” lhe garantiria a melhor passagem à fase adulta (*ibidem*).

Apresenta-se o imaginário de que a transição para o mundo adulto ocorre pela emancipação no mundo do trabalho, que segundo Sousa (2003) aparece em pesquisas de forma explícita por alguns jovens ao assumirem a ideologia do trabalho e colocá-lo como elemento central na pauta de reivindicações na busca de garantia dessa passagem. Para Novaes (s/d: p.3), essa “passagem”²⁴ não ocorre no mesmo ritmo e modalidade entre os diferentes países ou de classes sociais de um mesmo,

(...) Amplos contingentes juvenis de famílias pobres deixam a escola e se incorporam prematura e precariamente no mercado de trabalho informal e/ou experimentam desocupação prolongada. Em outras palavras, pequenas minorias de jovens vivenciam a desejada “moratória social”, enquanto a grande maioria deles encurta a infância e, ao começar a trabalhar, antecipa a idade adulta. (NOVAES, s/d, p. 3)

Diante do “medo de sobrar” e a não garantia da relação escola/mundo do trabalho é que a juventude passa a incorporar algumas reivindicações à sua pauta, como

²⁴ No desenvolvimento do trabalho optamos por não fazer uso de aspas, exceto nas citações em que os autores a utilizam.

direito a ter direitos, acesso aos bens culturais e materiais, no entanto, sem negar a ideologia do trabalho (SOUSA, 2003).

Nesta perspectiva, Saneh (2011), considera que a adaptação da juventude à ideologia do trabalho na sociedade capitalista se deve ao processo de socialização das gerações mais novas nos ambientes de educação e trabalho, que tem,

(...) como regra, no sentido ideológico, universalizar – como obrigatório, produtivo, eficiente, correto, inteligente – justamente as exigências particulares do modelo geracional capitalista. Ser “inteligente”, “produtivo”, significa, via de regra, aos jovens em formação, ter que provar que podem “rezar” com maior fervor conforme as chamadas leis do “mercado” (...) (SANEH, 2011, p. 257).

Para o autor, a adaptação ao modelo geracional capitalista pode assumir duas formas distintas, em que os jovens das classes dominantes legitimam a superioridade de classe, enquanto os mais pobres a assumem como uma forma de sobrevivência. Considera as diversas fases ideologicamente cultivadas pelo liberalismo/capitalismo (...) *uma destaca-se por particularmente danosa às gerações mais jovens: todos partem do mesmo lugar na corrida competitiva pelo sucesso (financeiro)* (2011, p.252), o que se traduz no mito de que todos têm a mesma chance, basta lutar.

A adaptação da juventude aos padrões de comportamento mais convenientes ao mercado encaminha para a busca de uma chance no processo produtivo e se apresenta em alguns casos como a reivindicação para sua inserção em tal processo o que, para alguns autores que serão tratados ao longo deste capítulo, é revertido também no direito a ter direitos enquanto cidadão e parte do processo produtivo de uma dada sociedade.

Para Novaes (s/d, p. 7) a noção de “direito” na cultura política moderna,

(...) personificou e sintetizou a promoção da igualdade. Todo ser humano, reconhecido como cidadão, passou a ser formalmente um portador de direitos. (ibidem)

Segundo Sousa (2003. p.4), a modernidade apreendeu o conceito de política com o viés profissional, ligado à práxis e que ocorre no campo institucional, (...) *como uma administração própria e que legitima a representação da cidadania nas chamadas sociedades democráticas* (ibidem). Repercute em um elemento político reduzido à troca, sendo as “matérias primas” da política (...) *os sentimentos, os interesses, os protestos, ainda que sejam uma ideia regulativa de emancipação social* (SOUSA, 2003, p.6).

Neste contexto, a autora aponta que as experiências juvenis se relacionam na busca da transferência da política em outros espaços e com outras linguagens de expressão (SOUSA, 2003,p.8) e considera que parte da juventude brasileira não utiliza a

política como objeto de expressão e não tornam público as insatisfações presentes na esfera privada.

Sousa (2003) aponta que o jovem operário brasileiro, (...) *na sua grande maioria, por exemplo, não tem tempo de fazer política, não se agrega e nem pensa coletivamente* (SOUSA, 2003, p.9).

Para Hanna Arendt (2010, p. XIX), o trabalho é uma atividade radicalmente antipolítica, pois o Homem não está junto ao mundo nem convive com os outros, mas está sozinho com seu corpo ante a pura necessidade de manter-se vivo (ibidem). Nesta perspectiva, podemos dizer que a relação juventude/trabalho, tende a aproximá-la das ações individuais e ajustar o jovem aos mecanismos que regem a lógica produtiva.

Além da tendência dos jovens atuarem por meio de ações isoladas dentro da Sociedade capitalista, há também a categorização destes antes mesmo de se posicionarem de maneira contrária ao que está posto. Goffman (1988, p.11), ressalta que a sociedade estabelece meios de categorizar e naturalizar determinados comportamentos ou atributos. (...) *Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas* (ibidem).

Para Saneh (2011, p. 255), a juventude apresentada pelos principais meios de comunicação tende a ser colocada na (...) *categoria de irracionais problemáticos* (ibidem), em que os jovens rebeldes devem ser norteados pelos mecanismos de adaptação das relações de trabalho capitalista e aos ajustes ao processo civilizatório da sociedade moderna.

Segundo Elias (1994), o conceito de civilização minimiza as diferenças nacionais entre os povos e passa a representar um valor em si (...) *permanecem incolores, nunca se tornam plenamente vivas para aqueles que não compartilham tais experiências, que não falam a partir da mesma tradição e da mesma situação* (ELIAS, 1994, p.26).

Civilizar-se passa pelo processo de compartilhamento de tradições e experiências, em que Miranda e Silva (2012, p.18) consideram que a escola se apresenta como a síntese do projeto moderno e nela a questão central está na formação da personalidade, valores cívicos e espaço de constituição dos futuros cidadãos, portadores de direitos. (...) *A heterogeneidade da sociedade é levada a uma uniformidade linguística, comportamental e sexual por meio de práticas e discursos proferidos em lugares sagrados como a escola* (MIRANDA; SILVA, 2012, p.18).

Para os autores, ao considerar a escola pública e suas nuances apontam que,

(...) A rotina da escola pública, muitas vezes, é construída para desestruturar crianças de culturas oprimidas na sociedade. O modelo de escola na sociedade liberal é direcionado para reproduzir a cultura dominante, esta absorvida pelas crianças de classes sociais desfavorecidas (MIRANDA; SILVA, 2012, p.23).

As escolas do poder colocam os jovens em lugares separados do mundo e os encaminham para a prática do exercício do vazio, a relação entre o conteúdo apreendido e a formação aparece pela valorização do diploma, que por sua vez, se apresenta como uma promessa de garantia para o processo produtivo e o passaporte para a “moratória social” (SANEH, 2011; SOUSA, 2003), no entanto, para Bourdieu (2011) após a inserção dos filhos das classes populares na escola, o diploma passou por uma (...) *mudança da qualidade social dos detentores de títulos* (BOURDIEU, 2011, p.157) o que desencadeou o processo de desvalorização devido ao título ser mais frequente e por pertencer à pessoas “sem valor social”,

(...) A escola, facto que se esquece sempre, não é simplesmente um lugar onde se aprendem coisas, saberes, técnicas, etc, é também uma instituição que atribui títulos, quer dizer direitos, e confere no mesmo acto aspirações (BOURDIEU, s/d, p. 155).

As aspirações e as oportunidades oferecidas pelo sistema escolar também possibilitam decepções e recusas coletiva que, segundo Bourdieu (s/d, p. 157), se opõe à adesão coletiva, quebra o ciclo vicioso de alguns grupos, como o do filho do operário que pode não ir mais direto para o mundo do trabalho, e a continuidade do filho do burguês que estende seu prazo de não responsabilidade.

A escola torna-se um lugar de conflitos por se tratar de espaço que busca homogeneizar enquanto há heterogeneidade de classes, interesses culturais e geracionais e de juventudes. Deste modo, algumas encontram sentido no processo escolar como passagem para o mundo do trabalho e constituição do ser cidadão e outros não.

Para Touraine (1993, 2002), o corpo social da sociedade moderna organizou-se sob quatro funções principais: política, econômica, educacional e judicial, em que a definição de infância e juventude não se restringe a uma construção cultural e se amplia para uma categoria jurídica e institucional possibilitando assim, por meio de mecanismos institucionais, o ordenamento da sociedade moderna/industrial.

Apesar de a escola ser um espaço homogeneizador, sofre as influências das transformações ocorridas fora deste espaço, assim como com as remodelações do

mundo do trabalho. Para Lopes (2012), em geral, as mudanças engendradas por estas, acabaram deslocando a reivindicação pela redistribuição de riquezas também para a de direitos por reconhecimento dos diversos atores sociais e de suas demandas que em casos extremos encaminha para o “direito a ter direitos”, da participação e da sensação de pertencimento a um grupo ou espaço. E, é por esta perspectiva, que o curso “Tecnologia Social para a Juventude” diz trabalhar, ou seja, apresentam a crescente reivindicação da juventude pelo “direito a ter direitos” e os potenciais questionamentos sobre o modelo e os espaços aos quais vivenciam na busca de possibilitar aos jovens não só ter o direito, mas também de participar efetivamente.

Novaes (s/d: p.3), ao escrever sobre sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas indica que, ainda que os jovens mais pobres sejam os mais atingidos pelas reestruturações do capital, a juventude como um todo, pertencente às diversas classes sociais, expressa insegurança frente à globalização dos mercados. Diante disso, ressalta que os jovens entendem a importância dos certificados para a inserção no mundo do trabalho, mas que este não é a garantia para sua inserção ou para ocupar cargos condizentes com o nível de estudo, pois as,

(...) rápidas transformações econômicas e tecnológicas se refletem no mercado de trabalho precarizando relações, provocando mutações, modificando especializações e sepultando carreiras profissionais (NOVAES, s/d, p. 4)

Apesar da aparente adequação à ideologia do trabalho, Sousa (2003, p.1), considera que os atuais estudos voltados ao entendimento da juventude contemporânea apontam para a criticidade destes quanto às manifestações e práticas políticas tradicionais, se apresentam como contestadores e,

(...) com convicções de conteúdo ético e ideológico de resistência tanto à socialização de um modelo educacional em crise quanto a uma prática política convencional dominada pelo interesse pragmático sobre as estruturas sociais e políticas. (ibidem)

As rápidas transformações econômicas levam os jovens ao questionamento de uma lógica educacional que não se concretiza na realidade.

(...) O jovem moderno pode assim ser considerado como modelo da cultura, cuja transição do século XX para o XXI, protagoniza uma descronologização que incide sobre cada um, de modo mais perverso sobre o jovem pobre, acelerando a lógica funcional e invalidando as

referências do ciclo da vida, que balizam os limites entre uma idade e outra, entre uma geração e outra (SOUSA, 2003, p.2).

Saneh (2011, p.260) chama atenção para a massificação do autoengano gerado, sobretudo, no imaginário juvenil quanto a passagem para o mundo do trabalho ao dizer que ele ocorre,

(...) no processo de formação das novas gerações, orientadas, desde o começo de sua vida educacional, a alimentar o personagem que supostamente vai conduzir o cidadão ao esperado sucesso profissional. (ibidem)

Para Abramo, os sistemas de idade nas sociedades urbanas são meios de legitimar a desigualdade de acesso a algumas tarefas e práticas jurídicas e que (...) *muitas vezes os inibe de conflitos abertos, assegurando o controle dos menores a pautas sociais estabelecidas* (ibidem, 2005, p.16). A autora considera que a adolescência vem acompanhada da transição para o jovem assumir de forma consciente os direitos e responsabilidades de cidadão.

Além desta questão apontada por Abramo, Bourdieu (s/d), ressalta que a representação ideológica da divisão entre jovens e velhos concebe mais tarefas, responsabilidades e poder aos mais velhos, ou seja,

(...) na divisão lógica entre os jovens e os velhos está em questão o poder, a divisão (no sentido de partilha) dos poderes. A classificação por idade (mas também por sexo ou evidentemente, por classe...) equivalem sempre a impor limites e a produzir uma ordem à qual cada um deve se ater, na qual cada um deve mater-se no seu lugar (BOURDIEU, s/d, p. 152).

A transição do ser jovem para à fase adulta é acompanhada de um processo de socialização e interiorização dos requisitos para se tornar um membro da sociedade e usufruir dos benefícios e consequências desta vivência (ABRAMO, 2003, p.18). Sabemos que, apesar do processo de socialização e a imposição de arbitrários culturais, a juventude pode no campo da produção de uma cultura própria assumir posição de mudanças e de negação ou reconfiguração da ordem estabelecida. Ao assumir essa postura de recusa, abre espaço para a sociedade que se constitui a partir de uma “normalidade” apontá-la como transgressora.

Goffman (1988) ao tratar da construção do termo estigma entre os gregos, afirma que este se referia,

(...) a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava, os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou um traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos (GOFFMAN, 1988, p. 11).

Goffman (1988) trabalha a construção do termo e aponta como se constitui a identidade social virtual do estigmatizado perante a “normalidade” de uma dada sociedade. A identidade social virtual se constitui pelo caráter que imputamos ao indivíduo a partir do potencial que se apresenta, e, a identidade social real se constitui pelos atributos reais apresentados por ele.

No manual utilizado pelo PAC, a questão da identidade do estigmatizado, no caso a juventude, aparece pela perspectiva dos atributos imputados a eles no decorrer do processo histórico. Observamos que a categoria social juventude tende a ser entendida pela concepção da identidade social virtual, sobretudo pelo imaginário constituído pelos meios de comunicação de massa, de forma generalizadora e pejorativa. (SANEH, 2011; STAMATO, 2008)

Neste sentido, Bourdieu (s/d) ao falar do sistema escolar, nos ajuda a pensar à própria atribuição do jovem como transgressor, pois isso pode ser um mecanismo de dar conta de algo que não se está preparado para enfrentar,

(...) Aquilo que se opera através das formas mais ou menos anômicas, anárquicas, de revolta, não é o que os aparelhos políticos estão preparados para registrar e reforçar (...) (BOURDIEU, s/d, p. 158).

Para Pais (2006, p.12) os jovens tendem a ser olhados como transgressores ou problemas sociais porque diferente da categoria social adulto, o futuro para o jovem (...) se encontra desfuturizado por ser este (des)governado pelo princípio da incerteza (ibidem). Para Bourdieu isso retrata que estas divisões não são dadas, mas sim socialmente construídas,

(...) que faz ver que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável e que o fato de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo construído, dotado de interesses comuns e de referir esses interesses a uma idade definida biologicamente constitui já uma evidente manipulação (BOURDIEU, s/d, p. 153).

Nesta perspectiva, Pais, considera que as culturas juvenis são marcadas pelas performances por eles não se enquadrarem em (...) culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe (PAIS, 2006, p.7) e define que,

(...) a transgressão marca ainda uma vontade de escapar à conformidade, e, neste sentido, a propensão ao risco é também efeito de comportamentos socializados que reproduzem uma resistência rebelde à adversidade (PAIS, 2006, p. 12)

Segundo ele, os adultos tendem a seguir caminhos balizados na rotina e na estabilidade, já os jovens ao desvio, pois estão propensos a tudo relativizar e indagar. Desta forma, os próprios diplomas, mundo do trabalho e escola, como ressaltamos no início do capítulo, passam a ser questionados, em um contexto de incertezas e flexibilizações (...) *o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização das aspirações que em relação a ele desenham* (PAIS, 2006, p. 10). Nestes casos, os projetos de futuro encontram-se relativamente ausentes, ou, existindo, são de curto prazo.

Além desta questão, Bourdieu aponta que as aspirações que o sistema escolar favorece e as oportunidades garantem o principio da decepção e da recusa coletiva que se opõe à adesão coletiva. Por esta perspectiva, no contexto ao qual o curso Tecnologia Social para a juventude trata o protagonismo juvenil, estas decepções se tornam mais latentes devido às atuais reformulações econômicas.

Para Pais (2006), a desintegração do mercado abre espaço para a integração do jovem ao mercado de consumo em que eles se entregam às *farsas do disfarce* ao se tornarem alienados e consumistas ao buscarem a si através do outro, (...) *os jovens transformam-se também em agentes de simulacro, mesmo quando simulam a naturalidade* (PAIS, 2006, p. 17)

No entanto, devemos partir de um outro olhar para a juventude e reconhecer sua heterogeneidade que não está restrita a uma única realidade. Apesar de tenderem a reconhecerem a si mesmos nos outros ou almejarem possuir determinadas características, consideramos que não se restrinjam à lógica do consumo como resposta à desintegração e instabilidade do mundo do trabalho, pois é dentro destas reformulações do capital e sua consequência que se cria possibilidades dos jovens construir grupos com posicionamentos diferentes dos estabelecidos, na busca de romper ou recriar com o que se apresenta a eles.

Ao partir de Sousa (2003) e Saneh (2011), a juventude não se restringe à lógica do consumo, mas sim adere à ideologia em busca de sua inserção e espaço no processo produtivo, em que para a grande maioria dos jovens representa a sobrevivência.

Abramo (1997) afirma que, existe também, o reconhecimento de si mesmo num coletivo maior e que a identidade constrói-se em situações compartilhadas e convivência no entorno em que se vive, porém, entendemos que pode ir além do entorno, de influências consumistas apresentadas pelo mercado, por meio da mídia, mas também em identificações que ultrapassam o mundo real, por meio de jogos, amizades virtuais, em que estes jovens podem compartilhar experiências e construir identidades mesmo com o não vivido e gerar conteúdos próprios de seu interesse geracional e que (...) *implicam modos de vida, particularmente práticas sociais juvenis e comportamentos coletivos. Também encerram valores e visões de mundo que guiam estes comportamentos* (ABRAMO, 1997, p.16).

Herschmann (1997, p.69), ao tratar da questão da globalização, violência e estilo cultural dos jovens pela atuação no funk e hip hop nos anos noventa, ressalta que no Brasil as análises sociológicas que abordavam as manifestações juvenis dos anos setenta, estavam preocupadas em caracterizá-las como ações de caráter político, deixando de lado a atuação no campo da cultura e alerta para o fato de que:

(...) o modelo de intervenção política levado a efeito pelos jovens da década de 1960, se comparado diretamente com as manifestações juvenis das décadas seguintes, esvazia completamente essas expressões juvenis mais recentes e seus significados. Caracterizada como imobilizada pela indústria cultural e marcada por um longo período autoritário, esta juventude é descrita como limitada a um posicionamento individualista e não só impedia de ter uma visão crítica da sociedade como também de formular qualquer projeto de mudança social (HERSCHMANN, 1997, p.69).

A juventude das décadas de oitenta e noventa passam a ser consideradas apolíticas ao mesmo tempo em que ainda não havia o reconhecimento da produção cultural juvenil. No entanto, Léon (2003) ao analisar a concepção presente a partir dos anos dois mil, aponta para a promoção de políticas (...) *direcionadas ao fomento, desenvolvimento, proteção e promoção das diversas condições sociais nas quais se inserem os diferentes conjuntos de adolescentes e jovens* (LÉON, 2003, p.10).

É dentro da perspectiva de associação do jovem ao consumismo e o distanciamento das questões políticas, diferente das quais definiam e situavam as

gerações de sessenta e setenta, apontam para a construção de um imaginário, sobretudo engendrado pela mídia e jornais, que vincula a juventude (...) *a sensação de que as ações juvenis são conduzidas somente na direção do consumo, do irracionalismo e da dissolução do social* (HERSCHMANN, 1997, p.65), ligando assim juventude à violência, à falta de participação política e às abordagens mais comuns, ou seja, os temas (...) *são aqueles relacionados aos problemas sociais, como violência, crime, exploração sexual, drogatização, ou as medidas para dirimir ou combater tais problemas* (ABRAMO, 1997, p.25).

De certa forma ser jovem é ser suspeito, pela perspectiva do senso comum e no imaginário constituído pela mídia. No entanto, Novaes (s/d, p.5), reconhece que a violência urbana é presente para esta geração, em

(...) um momento histórico em que o narcotráfico se constitui como uma rede transnacional complexa (que se faz evidente apenas nas favelas e nas periferias²⁵) e em que os interesses da indústria bélica garantem a proliferação e banalização das armas de fogo (NOVAES, s/d, p.5)

Estes fatores pesam para a constituição de um imaginário sobre a juventude, o que para Novaes (s/d: 5) torna-os ainda mais vulneráveis, pois além da “violência urbana” ser presente no imaginário desta geração também sofrem discriminações simbólicas por suas experimentações, classes sociais, gênero, étnica, etc.

Para a autora, estes fatores encaminham para a atuação de ONGs para a juventude, junto à juventude e pela juventude, em que a violência aparece como um fator de mobilização social para atuar junto a esta categoria. Outro fator é a atuação de algumas ONGs para gerar iniciativas criativas para a inserção do jovem do mundo produtivo, seja por trabalho cooperativo e associativo.

Nesta perspectiva, observamos que a relação juventude/cidadania perpassa as transformações no mundo do trabalho e as problematizações que acompanham o processo de escolarização enquanto espaço de civilidade e adequação às exigências do sistema produtivo. No entanto, no Manual Comgás (2012), apesar de citarem como um dos propósitos o uso do protagonismo juvenil e da Tecnologia Social como meio de gerar o desenvolvimento social e apresentarem pela teoria de Abramo o potencial contestador da juventude como uma forma de perceber o que pode ser modificado em seu contexto, o enfoque maior é dado às transformações acerca do entendimento de

²⁵ Nota da autora, para ver Machado (2000).

juventude e as discussões sobre essa categoria em si. Para eles a transformação da concepção foi,

(...) produzida em grande parte pela ação dos próprios jovens, assim como de movimentos sociais e ONGs, no bojo do processo de construção de cidadania e ampliação do “direito de ter direitos” (ARENDR, 1997), que ocorreu em nosso país especialmente nas décadas de 1970/1980. Esses movimentos vêm fortalecendo um percurso de afirmação da singularidade de demandas dos jovens e da necessidade de reconhecê-los como sujeitos de direitos (MANUAL COMGÁS, 2012, p.17).

As transições e transformações ao conceituar a juventude, aparecem nos manuais para enfatizar um novo entendimento de juventude possibilitado pela ação dos próprios jovens ao reivindicar outro olhar. No Manual Comgás e nas falas presentes no curso, direcionavam para a necessidade de romper com a visão homogênea de juventude e com os paradigmas na tentativa de gerar mudanças de percepções e considerar,

(...) a dimensão política da prática educativa, a ser exercida dentro e fora da sala de aula, ou seja, a dimensão de que a prática educativa é elemento constituinte da subjetividade jovem e da subjetividade aluno (MANUAL COMGÁS, 2012, p.27).

No bojo desta discussão, Abramo (1997, p.13) também considera que o conceito adquiriu muitos significados ao longo do tempo, pode ser usado tanto para (...) *designar um estado de ânimo, como para qualificar o novo e o atual, inclusive chegou-se a considerar como um valor em si mesmo* (ibidem). Apesar de ter ganho diversos sentidos, aliado a uma faixa etária, transição, estado de ânimo e etc a autora chama atenção para o fato de juventude ser uma noção socialmente variável e que,

(...). a definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos se modificam de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude configura-se como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social” (ABRAMO, 1994, p.1).

No entanto, apesar dessas mudanças da concepção de juventudes e da promoção de políticas destinada a esta categoria, houve por muito tempo e ainda há a marginalização da juventude, que segundo Stamato (2008, p.18),

(...) leva a reações de intransigência da sociedade, como a mobilização em torno do rebaixamento da idade penal, além de criar um forte estigma de criminalização da pobreza, aumentando as dificuldades de inserção social principalmente para quem vive na periferia.

Esta questão aparece como preocupação no conteúdo presente no manual Comgás (2007, 2012), como apontamos no capítulo um, em que ressaltam as definições usadas para tratar e definir a juventude pela perspectiva da “delinquência”, “alienação” e “individualismo” e direcioná-las para a constituição de um imaginário pejorativo que repercutem nos “lugares sociais constituídos no encontro sociedade-juventude”. Utilizam esta definição para justificar a proposta de tornar os jovens protagonistas e geradores de Tecnologias Sociais para agir em sua realidade com vistas ao desenvolvimento social.

A categorização de juventude feita por Abramo (2005) e utilizada pelo manual Comgás 2012, colocam quatro tipos de abordagens tratadas por ela, o primeiro pela perspectiva de um período preparatório, o segundo como uma etapa problemática, o terceiro ao tratar do jovem como ator estratégico do desenvolvimento e o quarto como sujeito de direitos. Estas quatro fases são apresentadas pelo manual para ilustrar as formas com que a juventude foi ou tem sido tratada e encaminham para alguns entendimentos à pesquisa, sobretudo na terceira e quarta fase por serem problematizadoras do contexto sócio-econômico e político que incidem.

A terceira fase é definida como uma fase do tratamento de juventude que a entende como ator estratégico do desenvolvimento para,

(...) a formação de capital humano e social capaz de enfrentar a exclusão social aguda que ameaça grandes contingentes de jovens, bem como, para a atualização da sociedade quanto às exigências de desenvolvimento colocadas pelos novos padrões mundiais (...) (MANUAL COMGÁS, 2012, p. 19).

Afirmam que, esta abordagem tem sido muito difundida nos últimos anos no país, mas trazem às problematizações dele fazer pouca contextualização do modelo econômico aos quais jovens estão inseridos, porém, apesar da definição apresentada no manual pela abordagem de Abramo (2005), como ressaltamos acima, não trazem nele questionamentos sobre o modelo de desenvolvimento e do processo produtivo, apenas citam e depois fazem alguns apontamentos ao falar sobre as políticas públicas voltadas aos jovens no Brasil.

Na quarta fase, ao falar da juventude cidadã como sujeito de direitos apontam que é tratado como uma fase singular do desenvolvimento pessoal e social,

(...) os jovens passam, aqui, a ser considerados como sujeitos de direitos e deixam de ser definidos por suas incompletudes ou desvios

(...) coloca a participação no centro do papel designado aos jovens e tem sido elemento importante de pressão para a formulação das políticas públicas de juventude (MANUAL COMGÁS, 2012, p. 19).

Deixam evidente que, a perspectiva pela qual trabalham é a de uma juventude como sujeito de direitos ao afirmarem que,

(...) optamos por trabalhar com a categoria juventude, considerando tanto os adolescentes como os jovens, do ponto de vista etário, atores sociais com demandas próprias e em condição singular: a da intensa abertura à participação na cena social, num percurso de experiências e escolhas culturais, educacionais e profissionais, de parcerias amistosas e amorosas, de adesões grupais, de formação de famílias, de, em suma, invenção de novas formas de viver (MANUAL COMGÁS, 2012, p. 20).

Apesar de definirem a linha teórica que usam para o tema juventude e o enfoque no entendimento de portadores de direitos, notamos o desafio na apreensão da juventude do curso proposto, haja visto que não há uma definição e delimitação por ser voltada a jovens de todas as realidades (Manual Comgás, 2007)²⁶, e em face de haver a mistura de escolas públicas metropolitanas com escolas públicas do interior, jovens estudantes da fundação casa e jovens no sistema regular de ensino.

Por esta razão, é essencial, em um primeiro momento, ter claro quais são estes jovens que o curso pretende atingir. Não podemos partir de qualquer abordagem ou sem uma delimitação temporal clara, pois hoje há a presença de outros meios que ultrapassam a questão territorial e que podem ser mecanismos de protagonismo juvenil ou espaços de construções de condições juvenis – por meio das redes sociais, por exemplo, ou seja, requer entendê-la para além das questões econômicas, de mercado, de classe ou normativas de Estado.

Necessita da compreensão acerca das possíveis manifestações culturais ou das resistências aos ordenamentos engendrados por diversas formas de atuação juvenil, como bem chamou atenção Herschmann (1997, p.83) ao estudar a atuação das galeras por meio do funk ou hip hop, ao afirmar que devemos,

(...) apresentar nosso objeto de pesquisa para além do imaginário social, do consenso, e da estigmatização produzidos em grande medida pela sua “fabricação mediática”, isto é, buscar produzir uma descrição e interpretação que dêem conta de alguns de seus múltiplos

²⁶ Utilizaremos nas citações Manual Comgás e seu respectivo ano, ao nos referirmos ao Manual Aprendiz Comgás – Tecnologias Sociais para Juventude da primeira e segunda edição, com a finalidade de facilitar a leitura.

sentidos, que são permanentemente “reatualizados” por diversos agentes sociais e instituições em diferentes contextos (ibidem, 1997, p.83).

Além da categoria juventude se apresentar como complexa por ser heterogênea nos diversos campos de atuação temos que entender a tratada pelo curso, pois pela perspectiva de Bourdieu cada campo,

(...) tem as suas leis específicas de envelhecimento para sabermos como se recortam aí as gerações, precisamos de conhecer as leis específicas do campo, as paradas em jogo de luta e as divisões que esta luta opera (BOURDIEU, s/d, p.153).

Em nosso caso, não se trata de entender o que há nas definições e representações entre jovens e velhos, como afirma Bourdieu, mas para além disso, que juventude é essa do curso? O que está em jogo nestes trabalhos desenvolvidos, tendo em vista que buscam subsidiar políticas públicas? Como se apresentam diante desta proposta de protagonismos? Os encaminhamentos possibilitam a efetivação da proposta.

Pudemos observar que o conteúdo do manual não define a juventude real que trabalha dentre as juventudes, tendo em vista as diversas realidades, no entanto, por ser uma parceria entre EFAP/COMGÁS, um ponto em comum há, são todos alunos de escolas públicas, porém em realidades e demandas diferentes. Por esta razão, falaremos de maneira breve sobre o curso e algumas falas que apareceram antes de discutir e trazer as problematizações acerca do protagonismo juvenil e de maneira geral de políticas públicas voltadas a ele.

Dentre os cinco projetos apresentados, um foi desenvolvido por um professor de sociologia participante, porém que atuava dentro da Fundação Casa, o que demonstra a complexidade do que está proposto nos manuais, pois como já vimos trata-se de juventudes e apesar de serem todos jovens da rede pública os que estão no contexto da ressocialização tem sua liberdade limitada e espaços de atuação restrito.

Este professor relatou a dificuldade em trabalhar as propostas feitas pelo curso devido a limitação de contato e da “censura”²⁷ de conteúdos a ser tratado no processo educacional. Ao ser questionado por outros professores justificou a restrição no conteúdo por haver o risco dos jovens utilizarem informações para se organizarem ou planejarem fugas.

²⁷ O professor utilizou a palavra censura ao se referir ao fato de que não podia tratar nenhum tipo de assunto que remetesse a atualidade ou ao que estava se passando no mundo externo.

Outra questão a ser considerada é que os jovens relacionados aos outros projetos gerados pelas atividades do curso eram de bairro periférico e um deles com ausência de saneamento básico nas proximidades da escola.

Evidencia-se o fato de não se tratar de jovens que estão no contexto de uma juventude com as facilidades de que dispõem os das classes altas para entrar no mundo do trabalho e que já foi problematizado no início deste capítulo. Outra questão que se apresenta como problematizadora é que a produção cultural gerada por aqueles das camadas populares ainda tem, segundo Sousa (2003) ao estudar jovens do Hip Hop, uma conotação pejorativa aos olhos da cultura dominante.

Apesar de os manuais e a teoria tratada trazerem os diversos olhares e configurações que a categoria pode assumir, em geral, ainda estão relacionadas com a produção de violência, geração de problema e até mesmo ameaça ao convívio social, como aponta Stamato (2008) ao pensar as políticas públicas para a juventude no Brasil. Para Bourdieu (s/d, p. 162) isso ocorre,

(...) Quando o “sentido dos limites” se perde, vemos aparecer conflitos a propósito dos limites de idade, dos limites entre as idades, cuja parada em jogo é a transmissão do poder e dos privilégios entre as gerações.

O entendimento da juventude pelo viés pejorativo tem relação com a definição que Goffman (1988) trabalha ao dizer que (...) *um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso* (GOFFMAN, 1988, p.13). Porém, ao considerar as discussões quanto à relação juventude/adaptação às ideologias do modelo produtivo, nota-se que o estigma que acompanha o simples fato de ser jovem tem relação com um alerta das necessárias condutas para que ele não assuma uma identidade desviante ou deteriorada pela própria condição.

Ainda que, as discussões apresentadas até aqui encaminhem para problematizações e outros olhares quanto ao estigma que acompanha a categoria juventude, segundo Stamato (2008, p.12), no contexto das atuais políticas públicas, na ausência de perspectivas e políticas que sejam efetivas, constrói cenários em que ela passa a ser tratada (...) *a partir da negatividade, como um problema para a família, para a escola, para a saúde pública e para a segurança coletiva* (ibidem). Para ela, os problemas que engendram a rota de exclusão para a população juvenil são,

(...) má distribuição de renda, analfabetismo, falta de planejamento urbano, insuficiência e inadequação de serviços público e de políticas de educação, saúde, moradia, profissionalização, trabalho, segurança, além de uma intensa crise de valores éticos. (ibidem)

Como evidenciamos, esses problemas são reconhecidos no conteúdo do manual em que buscam tratar e trazer a juventude para o entendimento de seus formadores como jovens potenciais e,

(...) – participantes ativos, solidários, construtivos, críticos e criativos no enfrentamento de temas e problemas que os afetam, na escola, na comunidade e na vida social.

– interlocutores e parceiros no trabalho social, político e educativo a eles dirigido (Manual Comgás, 2012, p.23).

Encaminham para a necessidade de romper com os estigmas ao tratar a juventude, sobretudo por apontarem ser majoritariamente esta frequente em (...) *escolas públicas e são formadas por jovens pobres, que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos, num contexto de desigualdade social* (MANUAL COMGÁS, 2012, p. 21).

Apesar da parceria chamar atenção para esta ruptura e propor novas perspectivas para trabalhar e pensar a juventude, Stamato (2008, p.5), ao analisar projetos e programas que integram a política nacional de/para/com a juventude, revela que há mudanças de paradigma com vistas a emancipação juvenil, no entanto, ainda há muito a se fazer no sentido de construir meios para que estas se consolidem e efetivem a participação na execução destas.

Segundo Stamato (2008) e o manual Comgás (2012) que utiliza argumentos desta autora, as atuais políticas públicas direcionadas à juventude se apoiam no poder e capacidade de ação destes jovens, ou seja, no protagonismo juvenil. A LEI 12.852/2013, que 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 juventude²⁸. Tem como referência a promoção da autonomia e emancipação dos jovens com vistas ao reconhecimento destes como sujeitos de direitos universais, geracionais e singulares e na participação por meio de sua representação no desenvolvimento do país, mesmo princípio que norteia a base conceitual do manual.

²⁸ Para aprofundamento ler http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm

Nos manuais Comgás (2007, 2012) apontam que o conceito de protagonismo e participação juvenil surgiu no contexto político e econômico da década de oitenta (...) *com o objetivo de exprimir um novo modelo político-pedagógico* (Manual Comgás, 2007, p. 23), trás definições de Stamato (2008), que apresentam da seguinte maneira,

(...) Stamato (2008) identifica o protagonismo a uma forma específica de participação social da juventude, abrangendo “diferentes ações, que têm por atores os próprios jovens, caracterizando-se como uma estratégia político-pedagógica que fortalece o poder e a capacidade de ação, rompendo com a imagem de apatia e alienação atribuída à juventude”.

Porém, a autora define em seu trabalho as diversas formas que o protagonismo tem sido apresentado e refere-se ao conceito como um termo que não tem definição clara e precisa, por esta razão apresenta conflitos (STAMATO, 2008, p.13). Para ela, em geral, a concepção de jovem como sujeito de direito se associa ao protagonismo por resgatar a participação nas decisões da sociedade que vive. No entanto, ele deve ser o exercício de uma prática reflexiva comprometida com a construção de uma sociedade mais justa.

Para Stamato (2008, p. 59), o protagonismo juvenil não ocorre por si e pelo fato de vivenciar esta fase, para que ele exista é necessário que o jovem não seja apenas um ator social, mas sim um sujeito consciente e que tenha o poder de participar das decisões e transformações política e social. Este processo não é dado, tampouco natural, ele é o resultado de um processo, de experiências e possibilidades de vivências destes jovens, e ressalta que,

(...) alçar o protagonismo juvenil ao patamar de práxis sócio-histórica pode representar não só a ressignificação de sujeitos, como também da juventude na agenda social (STAMATO, 2008, p.18).

Segundo ela, o protagonismo juvenil não se sustenta enquanto conceito,

(...) na medida em que só se materializa nas e pelas interações sociais que, impulsionando a formação do jovem para o processo de ativa participação na sociedade, possibilitam transformações na sua forma de ver e se posicionar no mundo (STAMATO, 2008, p.4).

Para a autora, o investimento na juventude é uma condição necessária para o “(...) desenvolvimento econômico, político e social do país, determinando a priorização desta população na agenda política nacional e internacional”, e impulsionando a implementação de políticas públicas norteadoras pela concepção de sujeitos de direitos,

e ancorada, em sua realidade, seus questionamentos, suas práticas, suas opiniões, suas necessidades e demandas (STAMANTO, 2008, p.13).

Todavia, algumas problematizações aparecem, pois o protagonismo juvenil proposto pela parceria Comgás/SEESP está no contexto de um desenvolvimento com ênfase no econômico. Além disso, ao mesmo tempo em que reconhecem nos manuais a diversidade, os estigmas e ordenamentos impostos a este grupo heterogêneo, ainda que não evidenciem, buscam em um espaço provedor da uniformidade como a escola, desenvolver as potencialidades e ações juvenis a partir de suas vivências e experiências.

A ideia de desenvolvimento não está clara no manual, do mesmo modo que as atividades do curso não questionam o modelo produtivo ou o paradigma de desenvolvimento adotado.

Além desta questão, é nesta dimensão hegemônica de desenvolvimento, ao pensar políticas públicas, que se enfraquece o coletivo e trabalha com modelos que se restringem a uma lógica produtivista de modelo único e exógeno (SANTOS, 2001). Este modelo é entendido por Touraine (2002, p.103) como uma imposição lógica da Sociedade do um à uma vida social que é um espaço composto por pluralidade.

Para Touraine, ao pensar o desenvolvimento deve-se ter como princípio três dimensões, sendo elas: político, econômico e sociocultural, além destes, deve-se pensar em sua dimensão simbólica. Para Santos (2002), restringir o olhar ao pensá-lo leva a omissão e dificuldade de ascensão de novas experiências e nisso se enquadra as próprias possibilidades de atuação e protagonismo juvenil, sobretudo, como geradoras de Tecnologias Sociais para alcançar o desenvolvimento social.

A partir das discussões apresentada por Bourdieu (s/d), Goffman (1988) Novaes (s/d), Sanh (2011), Stamato (2008), Sousa (2003), notamos que a atuação por meio do curso “Tecnologia Social para a Juventude” e do Programa Aprendiz Comgás, ao direcionar projetos sociais voltados à juventude, busca quebrar estigmas e apontar novos paradigmas, ao partir das teorias que abordam o protagonismo juvenil, porém, quanto ao entendimento de uma juventude autônoma e com vistas a transformação de seu contexto na intercessão entre direitos de cidadania e transformação social se restringe ao plano conceitual.

A juventude presente na escola pública e alvo do PAC tem em seu cotidiano a presença da violência e tende a sofrer mais com os estigmas devido às escolas que estudam, os locais que frequentam, o bairro que moram. Desta forma, também é a que mais sofre com o imaginário da juventude violenta.

Além desta questão, Sousa (2003) considera que a falta de participação da juventude brasileira na atualidade pode ser atribuída mais à desinformação e a uma formação educativa precária. Os posicionamentos destes perante pesquisas atuais encaminham para compreendê-los como jovens que não querem mudar nada, mas sim defender-se do agora, sobretudo na busca de garanti-lo.

O defender-se do agora está mais presente na vida dos jovens pobres, que para Saneh (2011), tem a adaptação ao modelo produtivo diretamente relacionada com uma ferramenta de sobrevivência (SANEH, 2011, p.252). Além disso, o autor evidencia que,

(...) As facilidades de que dispõem os jovens das classes altas para entrar no mundo do trabalho – ou mesmo para permanecer distante dele – como cursar boas universidades, viajar ao exterior e aprender idiomas, contar com amigos em posições importantes para recomendar uma indicação ao cargo desejado mostra que a adaptação tem níveis bem distintos, diferentes do que costuma afirmar a propaganda capitalista do mérito democratizador (SANEH, 2011, p.264).

Consideramos que nesta configuração há a tendência de delegar aos jovens das classes pobres projetos sociais que tendem a tirá-los do mundo da criminalidade, diminuir a violência e afastá-los do comportamento desviante, assim como os projetos desenvolvidos pelo curso “Tecnologia Social para a juventude” e pelo PAC.

Pudemos observar na feira de projetos tratada no capítulo que os projetos não eram voltados à oportunidades de geração de renda ou de acesso ao capital cultural, mas sim de atividades que visam alterar pequenas coisas que não repercutem no currículo deles para o mundo do trabalho ou para a própria reflexão crítica quanto à cidadania e o ser sujeito de direitos. Trata-se mais de ações normativas, acompanhadas de ações moralizantes, de preenchimento de tempo para afastá-los dos perigos que podem produzir ou receber ao ficarem “soltos”.

Em geral pudemos observar que a juventude como um todo sofre pressão do “medo de sobrar”, mas aos jovens das classes mais pobres isso pesa mais quanto à adesão as regras do jogo mercadológico e tende a favorecer os das mais abastadas, que segundo Saneh (2011) como possibilidade retardar a entrada no mundo produtivo e acumular capital cultural, como tratado por Bourdieu (2011), de modo a assegurar maior competitividade na inserção no mundo do trabalho.

Para Sousa, é notável que o jovem trabalhador possua menos tempo para participar das questões políticas e que perpassam os espaços políticos e que os jovens de classe média e alta tendem a ter maior participação nestes assuntos. Mas ainda que esta

configuração se apresente, Novaes (s/d), Sousa (2003) e Saneh (2011) apontam que em geral a juventude é pressionada pelo medo de sobrar ao se pensar o mundo produtivo.

Existem outras formas de atuação, segundo Sousa (2003), que tem levado jovens a questionarem o próprio fazer político e as decisões tomadas no plano coletivo.

(...) há outros jovens que organizados, tem desmistificado a cultura política que insiste em fortalecer os interesses individuais e de grupos afirmando o alcance da segurança e proteção social através das instituições e das suas leis (SOUSA, 2003, p. 10).

E que, a juventude presente na periferia, ou seja, afastada simbolicamente ou geograficamente dos centros urbanos, também se mobiliza pelo viés da cultura para se contrapor à ordem estabelecida, como o caso do movimento hip hop que questiona os processos de exclusão e desigualdade social (SOUSA, 2003; HERSCHMAN, 1997).

Para Novaes (s/d), a intercessão entre direitos de cidadania aliada ao entendimento da juventude como sujeito de direitos surge como uma possibilidade dos jovens se engajarem,

(...) para esta geração juvenil ampliam-se as possibilidades de engajamento social a partir de sentimentos gerados na esfera da vida privada (medo de sobrar, medo de morrer, insegurança, desconexão, indignação). Não por acaso, observando o conjunto de consignas e formas de organização juvenis, notamos que questões relativas à sexualidade (outrora inerente à vida privada, proscria no campo da participação política) são hoje levados ao espaço público tanto por meio do combate ao machismo e à homofobia, quanto por meio da categoria “direitos reprodutivos”. É por este cenário social que transita a expressão “jovem como sujeito de direitos” (NOVAES, s/d, p.9).

Nesta perspectiva, Sousa (2003) considera que, apesar dos desafios que se apresentam à juventude, a ação política juvenil contemporânea caracteriza-se pela insurgência indicada em ações contra instituintes “(...) que se revela como uma luta contra a política como tecnologia de luta pelo poder e alheia a uma disposição emancipatória”. (SOUSA, 2003, p.3)

Apesar de Sousa apontar para a dificuldade da juventude se relacionar para além dos interesses privados e apontar o entendimento de Hannah Arendt sobre a relação Homem/trabalho, entendemos que apesar das juventudes receberem a indução para viverem o presente e tornarem-se parecidas entre si há também as que atuam de forma coletiva. O que reflete a dificuldade de definir uma única forma das juventudes se relacionarem com a cultura, modelo produtivo e com a política.

Como Sousa (2003) consideramos que apesar de alguns grupos juvenis se posicionarem na tentativa de se defender do agora há interpretações otimistas que a levam pensar na,

(...) existência de um projeto comum contra-institucional e indicações, locais e internacionais, admitamos, ainda imprecisas, de que os jovens estão com a chave da formação de um novo conceito de coletividade que está questionando a tecnologia do pragmatismo constitutivo da sociabilidade globalizada (SOUSA, 2003, p.33)

Apesar disso, ao pensar uma das propostas do curso, que tem a finalidade romper com a visão pejorativa de juventude, entendemos que ela não se concretiza, no sentido de que os projetos estão relacionadas ao tirá-los da produção da violência e ou da situação de receptores da violência, como apresentamos no capítulo um. Ao institucionalizá-los pelo espaço escolar e por ações educativas atuam pela concepção moral do entendimento cidadão/civilizado, em que não cabem comportamentos desviantes. Outro fator que se apresenta como um desafio é o de não darem subsídios para que os jovens concretizem seus projetos e o de trabalharem com a ideia de que eles levantem estes recursos no próprio contexto ao qual estão inseridos, o que pode se tornar um problema se este contexto já for de poucas oportunidades e acesso às oportunidades sociais, econômicas e culturais, seja por parte do Estado ou do mercado.

Para Hofling (2001, p39), ao analisar a concepção de Estado e de políticas sociais que sustentam ações e programas de intervenção de um dado governo, considera que,

(...) em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e freqüentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade.

Neste sentido, ao partir das teorias trazidas ao longo deste capítulo para pensar nosso objeto de estudo, consideramos que os projetos desenvolvidos por meio do curso “Tecnologia Social para a juventude” não têm peso na mudança cultural ou econômica, deste modo não atingem uma das propostas que é alcançar o desenvolvimento social, que requer não só “o ter direitos”, mas também acesso a eles e a concretização dele com vistas ao desenvolvimento humano.

Ao partir das teorias utilizadas entendemos que não significa que o que propuseram no curso falhou, mas sim que a concepção de política social adotada pela

parceria é pontual e não visa à reversão de desequilíbrios gerados pela acumulação capitalista, apesar de almejar o desenvolvimento social.

Compreendemos que, ainda que o curso não tenha peso para a mudança cultural ou econômica, ou seja, mesmo que paliativo, o protagonismo juvenil aparece como uma possibilidade pontual de atuação e participação dos jovens, e que, se ampliada para a esfera de decisão e de atuação no fazer políticas públicas voltadas a eles torna-se uma possibilidade, como apontam Abramo (2005), Lopes (2012), Novaes (s/d), Stamato (2008) e Sousa (2003), de criar espaço para esta categoria social atuar, articular e reivindicar direitos, não só como uma atribuição, mas também como uma garantia e exercício da cidadania.

Para Hofling (2001, p.35), (...) *as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados*, ainda mais se considerarmos a heterogeneidade das juventudes e dos lugares sociais aos quais estão inseridos, por esta razão, traremos no capítulo três a repercussão desses projetos sociais nas escolas e nos jovens que trabalharam com os professores que colaboraram para a nossa pesquisa.

Assim, traremos os questionários que foram respondidos por alguns professores cursistas quanto às percepções sobre juventude, protagonismo juvenil, a proposta e dificuldades enfrentadas ao no decorrer destas. Os questionários aparecem como um meio de aprofundar nas discussões acerca dos projetos desenvolvidos pelos alunos destes docentes e que se concretizaram ou não, bem como as percepções dos professores sobre o curso e materiais oferecidos.

Entre o instituído e a possibilidade de transformação: Ações por meio do protagonismo juvenil pontual

Neste capítulo, abordaremos os questionários que foram respondidos por alguns professores²⁹ cursistas para traçar as discussões acerca dos projetos desenvolvidos por seus alunos, que se efetivaram ou não, e as percepções dos docentes sobre o curso, materiais oferecidos, Juventude e Protagonismo Juvenil para assim compreender o entendimento deles com relação a como a proposta repercutiu nas ações e sobre os jovens participantes. Além disso, traremos algumas questões apresentadas no capítulo um e que foram coletadas por meio da observação participante para cotejar com a teoria utilizada no desenvolvimento da pesquisa.

A partir das respostas dos professores, traremos a repercussão, pela visão deles, desses projetos nas escolas e nos jovens que trabalharam com eles. O uso dos questionários foi um meio que encontramos para compreender a relação entre o que o curso propôs e o que os professores viram de concreto, bem como entender as percepções sobre o curso e materiais oferecidos.

Inicialmente, elaboramos o questionário a partir de palavras-chave e conceitos que apareceram nos manuais dois mil e sete e dois mil e doze e nas que mapeamos nos encontros presenciais, ou seja, ao partir da teoria do compreender de Bourdieu (1997), buscamos construí-lo a partir das palavras presentes no campo e que fossem familiares aos pesquisados.

Para aplicar e coletar os questionários utilizamos como recurso o e-mail e o facebook. Obtivemos os contatos dos professores nos momentos informais possibilitados pelos quatro encontros presenciais na EFAP, no momento do almoço, café ou retorno para a casa.

A aplicação pode ser dividida em duas fases; a primeira pré-qualificação desta pesquisa e a segunda pós-qualificação. Ambos eram abertos e sem delimitação de linhas para a resposta.

O primeiro era voltado ao entendimento da Juventude atrelada à Tecnologia Social e separado para os que concluíram e os que não concluíram. Para os que não

²⁹ Usamos professor tanto para Homem quanto para Mulheres, neste sentido a palavra no masculino refere-se a professor ou ao pesquisado.

tenham concluído encaminhamos um questionário com nove perguntas³⁰, já para os que haviam concluído foram dois questionários, o primeiro com três questões e o segundo com seis questões, pois se as nove questões fossem enviadas em conjunto aos que finalizaram poderia influenciar nas respostas.

Na primeira fase, tínhamos como enfoque entender, na visão dos professores, qual era o objetivo do curso e, após este, o que eles entendiam por Protagonismo Juvenil e Tecnologia Social. Além disso, também perguntamos sobre a metodologia usada, se havia contribuído para as práticas educativas docentes e se tinha gerado transformação no contexto em que aqueles jovens estavam inseridos.

Enviamos o questionário, no mês de setembro de dois mil e treze e depois reenviamos em novembro do mesmo ano a doze professores que obtivemos contato ao longo do curso, destes três que concluíram o curso responderam e dois disseram que estavam atarefados, porém que responderiam assim que tivessem um tempo, no entanto, não tivemos respostas.

As respostas dos três professores foram arquivadas até a qualificação, que ocorreu no fim do mês de novembro do ano citado acima. Após algumas ponderações da banca, definimos que seria prudente rever o questionário e mudar parcialmente o enfoque da pesquisa, ao deixar Tecnologia Social como uma palavra-chave e dar ênfase a Juventude, Cidadania e Protagonismo Juvenil.

Após a revisão, encaminhamos a alguns colegas de formação para que apontassem se havia alguma questão tendenciosa ou confusa, posterior à resposta destes e avaliação do orientador da pesquisa, enviamos aos mesmos doze professores que haviam recebido na fase anterior. Destes, quatro responderam, sendo os três mesmos docentes que já tinham respondido na primeira fase e um que não concluiu o curso, mas que contribuiu ao responder questões referentes às fases que participou.

A ênfase era no entendimento dos docentes sobre a proposta e objetivo do curso, Protagonismo Juvenil, perfil da juventude presente na escola que atuaram, sobre as atividades desenvolvidas pelos jovens, como elas repercutiram e sobre o que viram na feira de projetos em novembro de dois mil e doze, era composto por quinze questões abertas³¹ e não havia distinção entre os que concluíram ou não, era necessário que o

³⁰ Ver questionário em anexos

³¹ Ver questionário em anexos

docente tivesse participado ao menos de alguma fase. Foi enviado aos pesquisados no início do mês de fevereiro de dois mil e quatorze, devido às férias escolares.

Após receber as respostas, fizemos um banco de dados com as obtidas nas duas fases de aplicação e realizamos a sobreposição entre os mesmos professores, primeira e segunda fase, e depois a de todas a fim de mapear as palavras e conceitos mais utilizadas por eles.

Apesar de termos recebido as de quatro professores dentre os doze que enviamos os questionários tivemos uma densidade de informações sobre a repercussão nas escolas e nos alunos. No entanto, não citaremos nomes, chamaremos os professores de A,B,C e D para que tenham as identidades resguardadas, ainda que parcialmente os projetos indiquem os autores.

4.1 Relatos: Os projetos e as percepções destes

Nesta etapa iremos especificamente relatar os projetos desenvolvidos e a repercussão na escola e nos alunos, a partir do que os professores escreveram nos questionários e de algumas anotações do diário de campo, para posteriormente cotejar com a teoria traçada ao desenvolvimento desta pesquisa.

Iniciamos a sobreposição ao analisar as repostas dos professores A, B e C, sobre o que foi respondido na primeira e na segunda fase. Já o professor D respondeu apenas na segunda, por isso não realizamos a sobreposição dos questionários dele, apenas quando fizemos a de todos. Apesar de não haver projeto, no caso do professor D, há a opinião sobre a proposta.

O professor A relatou que iniciou com doze alunos as atividades propostas e que estas foram sugeridas por eles mesmos, no entanto, foi concluído por apenas oito. Desenvolveram projeto de *“(...) radio, as atividades foram desenvolvidas interdisciplinar com os demais projetos da escola, desenvolveram poesia, rap, notícias do perímetro escolar e concurso de piadas”*.

Ao responder à questão, se para ele há relação entre o jovem que participou das atividades propostas pelo curso e o protagonismo juvenil? Por quê? Foi respondido,

“(...) Alguns sim outros não, o grupo como deve ser era muito heterogêneo, as relações ficaram confusas no início do desenvolvimento do projeto, os jovens ficavam esperando as minhas ordens até acostumar com a idéia que o projeto não era meu, mas sim

deles demorou alguns encontros, como sabemos nós ser humano temos muita capacidade de liderança, não demorou muito logo surgiram vários protagonistas aí ficou fácil, foi só orientá-los”.

Já o professor B, iniciou com um grupo de vinte e cinco alunos, mas somente seis concluíram. Relatou que,

“Elaboraram um mangá (apenas um esboço), em que os personagens narravam às dificuldades do bairro, entorno e da escola, ao mesmo tempo os problemas encontrados eram abordados pelos próprios alunos buscando superá-los num trabalho em equipe”.

O Professor C, propôs algo diferente do que foi apresentado no curso, segundo ele, após conversar com o coordenador e expor a questão da disponibilidade para trabalhar com os alunos, resolveram, diante da particularidade da escola, de ter transporte da prefeitura com horário certo e sem flexibilizações, que seria conveniente trabalhar com uma sala inteira.

“A proposta foi apresentada para a sala e todos os alunos imediatamente desejaram aderir ao projeto. A principal característica dessa sala era o protagonismo. Eram alunos que já e mostravam ansiosos por um espaço de decisão e de ação dentro da escola. No que diz respeito a aprendizagem e a atitudes era uma sala quase homogênea. Sempre se mostraram dispostos a desafios e com muita energia para a reflexão e para a ação”.

Ao olhar nosso diário de campo, notamos que inicialmente os alunos haviam proposto ao professor que fizessem algo perto do ponto de ônibus, que ficava próximo à escola e que alguns utilizavam, pois não havia banheiro e “*as pessoas faziam xixi nas proximidades*”, o que gerava um mau cheiro. No entanto, ao considerarem os recursos que deveriam levantar e a viabilidade mudaram a atividade para um projeto de jardinagem dentro da escola, em que “*toda a comunidade foi envolvida (doando mudas e terra adubada)*”.

Dos projetos relatados pelos professores e que foram desenvolvidos, ainda que parcialmente, ambos afirmaram que o resultado do que foi proposto foi atingido, pois em geral puderam executar ações dentro da escola e tomar decisões a partir das próprias reflexões.

Para o professor A, “*a proposta foi muito além do esperado, os resultados foram fantásticos. As mudanças entre elas, educandos com mais facilidade de relação social no grupo de jovens, com linguagens cultas e com mais vontade de aprender fazendo*”. E

ainda, segundo ele, os que não participaram das ações passaram a cobrar novos projetos. Assim como o professor C, ao dizer que,

“(...) em primeiro lugar porque o PAC foi a ÚNICA que esses jovens tiveram de executar uma ação na escola onde puderam decidir e agir a partir das suas próprias reflexões. Eles próprios relataram que sentiram orgulho do resultado final”.

No entanto, para o professor B, os objetivos foram parcialmente atingidos, pois,

“(...) ainda que não tenha saído do papel um simples esboço de toda ação do mangá, o trabalho em grupo demonstrou ter causado um efeito de médio prazo. Não contaram com 100% de apoio na escola para o desenvolverem as ações, o que dificultou o trabalho”.

Já o professor D, considerou que o objetivo do curso era,

“Auxiliar os professores na criação de projetos pedagógicos paralelos, o que é muito bom e também divulgar o nome da empresa como parceira da Secretaria de Educação do Estado. Mas, creio de um modo geral, que é muito mais uma iniciativa para conseguir isenção de impostos e marketing positivo do que para buscar uma transformação no ambiente escolar de forma efetiva (responsabilidade que o Estado terceiriza).”

E que ao partir deste entendimento o objetivo do curso não foi atingido porque não houve suporte nem para que o projeto fosse para o papel, a questão apontada pelo professor D, quanto à proposta ser *“muito mais uma iniciativa para conseguir isenção de imposto e marketing positivo do que buscar uma transformação no ambiente escolar de forma efetiva”* apareceu nas falas proferidas no campo nos momentos informais. Nestes momentos os professores debatiam os problemas das escolas, os desafios enfrentados no cotidiano e falas como essas apareciam, porém quando os professores voltavam à sala de aula, para atuar junto aos coordenadores e profissionais da EFAP, aderiam os discursos que eram apresentados a eles. Em nenhum momento se posicionaram de maneira contrária no espaço formal.

No último encontro, ao indagar alguns colegas sobre o porquê as opiniões que apareciam nos espaços informais não eram proferidas no formal, alguns responderam *“... porque não adianta, eles já vieram com o discurso pronto, apesar disso, as coordenadoras são empenhadas”, “... esse curso é muito superficial, cheguei aqui achando que iríamos discutir teorias e pensar novas ferramentas para trabalhar a sociologia, mas não, é um dia todo e quase nada acrescentar, puro senso comum”...*

Apesar dessas opiniões com relação ao curso, houve professores que em momento algum questionaram a metodologia e as propostas do curso, gostaram das atividades desenvolvidas e acharam que elas ajudaram no aperfeiçoamento da profissão.

Por exemplo, os professores A, B e C, ao serem questionados sobre o curso responderam que era uma proposta para,

“(...) Um curso com uma leitura interessante para professores. Gostei bastante por observar diversos grupos socializando conhecimento em cada proposta. Apresentação de projetos, desperta sentimentos latente em professores e alunos e cria um ambiente favorável de respeito e troca”. (Professor A)

“(...) disseminar a idéia que o jovem aprendiz é capaz de ser o protagonista de sua própria história, ou seja, ele deve ser o transformador da sociedade em vive. Capacitar um grupo de professores de sociologia, para mediação nas escolas junto aos alunos de iniciativas interventoras na realidade social.” (Professor B)

“(...) Dar vez e voz ao jovem. Fazer da escola um espaço menos autoritário e preconceituoso. Mostrar que o jovem é capaz de mudar a realidade desde que o espaço seja dado. Isso não acontece nas escolas. Esse potencial é tristemente desperdiçado”. (Professor C)

Em geral, para os professores que responderam os questionários o curso aparece como uma possibilidade de mudar a relação do jovem com o ambiente escolar, e ainda, de qualificar o professor para atuar junto a eles, no entanto, reconhecem que faltou conteúdo para aprofundamento, porém não definiram.

Apesar de reconhecerem que o objetivo do curso, de maneira geral, foi atingido, ao serem questionados sobre as possíveis mudanças geradas pelas atividades propostas pelo curso e pelos projetos desenvolvidos nos alunos participantes e nas escolas, relataram que não houve muitas mudanças na escola, apenas nos alunos participantes.

Por exemplo, para o professor B e C, não houve mudanças na escola, ao serem indagados sobre o assunto, responderam,

(...) Não muita. Da parte de interação dos alunos um princípio. Quanto a Gestão e alguns professores, além de quase não haver suporte, mesmo com a feira e fotos etc que apresentamos, o retorno não aconteceu. (professor B)

(...) deveria ter envolvido a escola toda, Mas, infelizmente, os funcionarios e a direção nao incorporaram o projeto, nao contribuindo para a sua continuidade. (...) A gestão não passou a ver o jovem com outro olhar, acharam tudo muito bonito...acharam que a professora fez um bom trabalho...porém, não houve uma mudança na percepção do que é ser jovem e não se refletiu acerca da

possibilidade de se trabalhar a força do protagonismo juvenil a favor de uma melhoria da escola e das relações. (professor C)

Somente os professores A e B responderam sobre a repercussão nos alunos, para ambos, inicialmente os discentes ficavam a espera e sem saber como poderiam propor mudanças e transformações, mas que no decorrer os jovens passaram a buscar informações e buscar novas estratégias, ou seja, criar autonomia com relação ao docente.

Quanto às mudanças na escola, somente o professor A reconheceu que elas ocorreram, porém não as descreveu. Segundo ele, elas *“(...) foram enormes, fato é que em Dois mil e quatorze são lançados mais de dez projetos a serem inseridos nos componentes curriculares”*.

Observamos que no projeto desenvolvido pelo professor C a relação dos alunos com a comunidade foi restrita ao primeiro processo, de doação de mudas, não houve uma aproximação e continuidade na relação aluno/escola/comunidade.

Quanto ao Protagonismo Juvenil, observamos que apareceu como central nas atividades desenvolvidas pelos professores, tanto na primeira quanto na segunda fase da pesquisa, ainda que ambos apontassem para a dificuldade de suporte e estímulo por parte das equipes gestoras das escolas que atuavam.

Na sobreposição dos questionários respondidos pelo professor A, nas duas fases, o protagonismo apareceu como potencial dos jovens aprenderem fazendo, segundo ele *“(...) este foi alcançado em todas as etapas propostas pelo curso”*,

“O protagonismo juvenil é de extrema necessidade ao jovem que tem um longo caminho a percorrer entre idéia e ação; organizar e praticar idéias; solucionar problemas e superar dificuldades e perceber aí uma via de profissionalização. (professor A)”.

Já para o professor B, aparece como possibilidade dos alunos serem *“interventores/protagonistas de um projeto desde a construção”*, assim como o professor C, que como já vimos acima, apontou o curso como uma possibilidade para o protagonismo por mostrar ao jovem que ele é capaz e tem o potencial de mudar a realidade, no entanto isso não ocorre nas escolas.

Para o professor D, o protagonismo é *“A iniciativa dos jovens em buscar uma participação ativa em diversos setores (social, político, educacional, ambiental, etc.), possibilitando um desenvolvimento pessoal e social do meio onde estão inseridos”*. Em

geral, o protagonismo é reconhecido como um potencial para a juventude ser atuante, no entanto, assim como observamos nos encontros presenciais o desafio não está só na compreensão do que é o protagonismo, mas sim no exercício efetivo deste, seja dentro da escola ou em outros segmentos da sociedade.

Quanto ao entendimento sobre a juventude, os docentes, tratam de maneira problematizadora do espaço ao qual estão inseridos e dos dilemas enfrentados para o reconhecimento de uma juventude protagônica. Ambos reconhecem a heterogeneidade da categoria social e desta no espaço escolar,

Para o professor A a juventude foi tratada,

“(...) como transformadora do presente e do futuro e que o protagonismo é um meio deste jovem ser transformador e que os que desenvolveram projetos junto a ele se sentiram realizados como transformadores da teoria e da prática”.

Para o professor B,

“(...) Não há uma juventude. Há diferentes juventudes, já que ser jovem não está relacionado apenas com um recorte etário. Devemos observar os diferentes vínculos socioafetivos, interações culturais e o caráter histórico demarcando peculiaridades para cada juventude”.

Assim como o professor B, o C definiu a juventude pela perspectiva da cultura ao considerar as possíveis interações e as peculiaridades, no entanto, ressaltou que no espaço ao qual ele estava inserido, também *“(...) definiria como fase entre a infância e a vida adulta. Contudo, carregamos essa fase com intenso preconceito. Há uma tendência em vermos o jovem como alguém inacabado e cheio de erros”.* O entendimento de Juventude como uma transição também aparece na resposta do professor D, porém este a entende como um processo que *“(...) também transforma e busca o melhor, sem se contentar com a rotina”.*

Ao sobrepor as respostas dos quatro professores, observamos que aparecem no campo da cultura ou ligada à relação de transição de uma fase para outra, no entanto, não aquela que ocorre pela emancipação para o mundo do trabalho e que assume sua ideologia, apontada por Sousa (2003) e que tratamos no segundo capítulo, mas sim como uma transição com potencial de mudança do que está dado e nesse caso, da escola em que estavam inseridos.

Este entendimento de um potencial aparece na sobreposição dos questionários aos professores apontarem os jovens presentes nas Unidades Escolares, como oprimidos

e ao mesmo tempo estimulados pela possibilidade de serem atuantes em um espaço de poucas oportunidades e reconhecimento das contribuições que eles podiam e podem oferecer.

Apesar das respostas serem heterogêneas, observamos que quanto ao objetivo do curso, definição de protagonismo juvenil e parcialmente a de juventude elas encaminham para as falas proferidas no campo pelas coordenadoras do curso e para algumas abordagens do manual, sobretudo o de dois mil e doze, no sentido de apresentarem os projetos desenvolvidos em consonância com o proposto pelo PAC, ou seja, como apresentamos no capítulo um, com foco na efetiva participação dos jovens, seja no campo político, social, econômico ou cultural, nos processos de transformação social (MANUAL APRENDIZ COMGÁS, 2012).

4.2 Reflexões teóricas sobre as descrições dos projetos e as mudanças nos alunos/escola

A partir das questões levantadas pelos professores podemos retomar a indagação que levantamos no capítulo anterior, ao dizermos que era essencial, em um primeiro momento, ter claro quais eram os jovens que o curso pretendia atingir, ou seja, que juventude é essa? O que estava em jogo nos trabalhos desenvolvidos, tendo em vista que buscavam subsidiar políticas públicas? Como se apresentavam diante desta proposta de protagonismos?

Ao considerar as respostas dos professores sobre essa juventude, fica clara a dificuldade de delimitá-la, ainda que sejam todos de escola pública, porém pelos questionários, pudemos mapear que apesar de terem alunos da grande metrópole e da zona rural do interior paulista, ambos são jovens de poucas oportunidades, mas com expectativas em relação às mudanças.

Os adjetivos utilizados pelos professores ao longo dos questionários e atribuídos a estes jovens são: amistosos, receptivos, oprimidos, aguerridos, violentos com o outro ou com o patrimônio, preconceituosos, conservadores, inteligentes. O que corrobora o entendimento de que são heterogêneos, mas a questão da opressão e de ser um jovem “*fora da realidade de muitos jovens*” quanto ao acesso aos bens materiais e simbólicos aparece em todos.

Neste sentido, a afirmativa que trouxemos no capítulo dois, quanto à juventude que tem em seu cotidiano a presença da violência, como considerou Novaes (s/d), e que tende a sofrer mais com os estigmas devido as escolas que estudam, os locais que frequentam, o bairro que moram, é reafirmada pelas respostas dos docentes.

No entanto, o professor D apontou uma ambiguidade na juventude presente na escola em que ele lecionava,

“(...) Uma juventude com poucas perspectivas em relação à educação (acreditam na possibilidade de uma vida melhor sem o estudo) e muito mais interessada nas tecnologias do que em teorias. Alguns parecem ter prazer pela destruição com um comportamento violento, tanto com o patrimônio quanto com seus companheiros. Interessante também como era presente entre eles um discurso preconceituoso e conservador, provável reprodução da opinião dos pais/responsáveis. Mas de um modo geral, uma juventude muito inteligente que aprendem facilmente alguns conceitos trabalhados (sociologia)”.

Apesar de o professor ter ressaltado que não concluiu as atividades do curso com os alunos e ao rever nosso diário de campo, constatamos que ele foi um dos que deixou de participar dos encontros presenciais porque teve dificuldade para trabalhar com os alunos dentro da escola devido a falta de suporte por parte da equipe gestora³², porém o docente teve momentos com os alunos na pré-tentativa de montar o projeto e em seu cotidiano.

Ainda que no trabalho de campo a questão apontada por ele aparecesse na fala de todos os participantes, a questão da juventude “moralizada” e reprodutora de preconceitos apareceu sutilmente na do professor C, mas não apareceu nas respostas dos questionários dos demais.

Por esta perspectiva, as teorias de Miranda; Silva (2012, p.18), ao considerarem a uniformidade linguística, comportamental e sexual proferidas por lugares sagrados como a escola, ou outras instituições, como a família citada pelo docente D, e a teoria de Goffman (1988), quanto aos processos de socialização e construção da identidade, nos ajudam a compreender que a característica acima e que também apareceu nas falas proferidas no campo podem estar relacionadas ao fato de atribuírem estigmas ou adotarem posturas preconceituosas com os outros jovens numa tentativa de, ao

³² Além da carga de sala de aula, as atividades propostas pelo curso não contavam com o tempo extra classe remunerado para o docente, por isso era necessário que ele encontrasse e negociasse um momento de sua jornada de trabalho para realizar o que foi proposto.

reproduzirem a normalidade, aproximarem-se dela e distanciarem-se do potencial transgressor ou pejorativo da própria condição do ser jovem, como tratamos no capítulo dois. Sobretudo, ao partir da abordagem de Stamato (2008, p. 18), que mostra o fato de ainda haver a marginalização da juventude e que esta cria mais um estigma de criminalização da pobreza, aumentando as dificuldades de inserção dos jovens que vivem em áreas periféricas, como o caso da maioria dos alunos das escolas em que os professores atuaram.

Outra questão a ser tratada é como o habitus é incorporado nos processos aos quais os jovens estão inseridos, para Souza (2012), isso ocorre pela,

(...) apropriação de esquemas cognitivos e avaliativos transmitidos e incorporados de modo pré-reflexivo e automático no ambiente familiar desde a mais tenra idade, permitindo a constituição de redes sociais, também pré-reflexivas e automáticas, que cimentam solidariedade e identificação, por um lado, e antipatia e preconceito, por outro. (Souza, 2012, p. 158)

Por esta perspectiva o autor (2012, p.21), nos ajuda a pensar a questão da marginalização juvenil e a reprodução desta pelos próprios jovens, pois ao teorizar sobre a construção social da subcidadania e reconstruir uma interpretação crítica do processo de modernização brasileiro nos leva a compreender os processos velados de classificação e desclassificação social presentes na sociedade e como estes por sua vez ocultam o processo de dominação social e a compreensão do processo de marginalização social.

Para ele, este processo acarreta a constituição do habitus precário que está para além das barreiras de classe tratadas por Bourdieu, em que,

(...) seria aquele tipo de personalidade e de disposições de comportamento que não atendem às demandas objetivas para que, seja um indivíduo, seja um grupo social, possa ser considerado produtivo e útil em uma sociedade de tipo moderno e competitivo, podendo gozar de reconhecimento social com todas as suas dramáticas consequências existenciais e políticas (Souza, 2012, p.168)

Para Souza (2012, p. 160), a questão da marginalidade ultrapassa a da cor, em que não só o abandono do negro, mas do dependente de qualquer cor à própria sorte gerou a causa da inadaptação. A inadaptação tem origem histórica, porém também tem relação com a constituição de imaginários que se remodelaram nos processos e

reconstruíram novas inaptações, ou seja, (...) *Foi este abandono que criou condições perversas de eternização de um “habitus precário” que constrange esses grupos a uma vida marginal e humilhante à margem da sociedade incluída.*

Para o autor, a redefinição moderna dos grupos marginais atribuem a incapacidade de exercer qualquer atividade relevante e produtiva no novo contexto e na nova situação de marginalidade. Por esta perspectiva, a discussão do autor cabe na análise sociológica desta pesquisa por ser, sobretudo o jovem das camadas populares, portadores desta realidade e o que reflete ainda mais no pensar uma cidadania juvenil, num contexto em que o autor ressalta a presença de uma sub-cidadania, ou seja,

(...) A ordem competitiva também tem a “sua hierarquia”, ainda que implícita, opaca e intransparente aos atores, e é com base nela, e não em qualquer, “resíduo” de épocas passadas, que tanto negros quanto brancos, sem qualificação adequada, são desclassificados e marginalizados (...) o critério operante de classificação/desclassificação era tão colado na hierarquia valorativa implícita e impessoal da nova ordem social (Souza, 2012, p. 162)

Por esta perspectiva, podemos retomar a questão ressaltada por Saneh (2011) e abordada no capítulo dois ao considerar que a adaptação da juventude à ideologia do trabalho na sociedade capitalista se deve ao processo de socialização das gerações mais novas nos ambientes de educação e trabalho no sentido de legitimidade de classe entre os jovens da classe dominante e a de sobrevivência entre os jovens mais pobres, encaminhados pela promessa de uma chance no processo produtivo e ou como, em alguns casos, a reivindicação para sua inserção.

Porém ao partir de Souza (2012) podemos observar que a construção social da subcidadania ultrapassa a dicotomia de classe dominante e dominada por haver outros elementos neste processo. Entendemos que a abordagem do autor é mais complexa do que o recorte que utilizamos, no entanto a discussão sobre a “pluralidade de habitus”, geradas pelas mudanças na estrutura econômica-social que atingem todas as classes sociais nos ajudam a pensar a própria questão da juventude dentro deste contexto, ou seja, na marginalização, nos estigmas que acompanham esta categoria e nas atitudes preconceituosas e moralizadas dos jovens, relatada pelo professor D e nos encontros presenciais, na adesão à ideologia do trabalho aponta por Novaes e Sousa (2003) e nas possibilidades do exercício efetivo do protagonismo juvenil e da cidadania.

Para o Souza (2012, p.167, 169) o “habitus precário” está abaixo do primário, que seria o processo histórico de aprendizado coletivo que permite (...) *a eficácia social*

da regra jurídica da igualdade, e portanto, da noção moderna de cidadania (...) e abaixo do “habitus secundário” que está relacionado ao reconhecimento e respeito social, ou seja, parte da homogeneização dos princípios operantes na determinação do “habitus primário” e define os critérios para a classificação usadas na distinção social.

Ou seja, ao partir da teoria acima, buscamos apontar que a relação “preconceituosa” do jovem ou a adesão deste a ideologia do trabalho está para além do processo socializador de classe e do acesso aos bens simbólicos, ou seja, ocorre de maneira naturalizada nas instituições sociais e repercute na identificação dele com o aceitável, no sentido de ser eficiente, produtivo, e útil dentro das diretrizes da sociedade moderna competitiva e se afastar do “habitus precário”, que ainda que ocorra de maneira automática desde o ambiente familiar, se remodela e efetiva conforme as mudanças e demandas socioeconômicas se transformam.

Por outro lado, o jovem que questiona o instituído e se posiciona de maneira oposta ao esperado é entendido como desviante e que necessita ser colocado novamente dentro dos padrões.

Assim como apontamos no capítulo dois, a juventude em geral, sobretudo a presente na periferia, ou seja, afastada simbolicamente ou geograficamente dos centros urbanos, busca meios para se mobilizar e contrapor à ordem estabelecida, como o caso do movimento hip hop que questiona os processos de exclusão e desigualdade social (SOUSA, 2003; HERSCHMAN, 1997).

No entanto, apesar de haver jovens que questionam o instituído, Alves et al (2010, p. 154) ao debater as políticas públicas educacionais em sociedades em desenvolvimento, ressaltam que,

(...) os integrantes da escola desempenham seus papéis sociais (aluno, professor, funcionário, gestor) produzindo e reproduzindo, na experiência cotidiana, o autoritarismo, a repressão, a submissão e a violência, num processo de naturalização próprio do mundo global...

Essa questão apontada pelos autores nos ajudam a pensar que a escola por si é um espaço de tensões e que, segundo Alves et al (2012, p. 154), (...) *desqualifica seus integrantes, pelo exposto na experiência cotidiana.*

Isso nos remete a questão apontada por Stamato (2008), no capítulo dois, acerca da dificuldade para se efetivar o protagonismo juvenil, pois a escola se apresenta como um espaço de autoritarismo e repressão, o que também aparece na fala do professor C e em algumas falas proferidas no campo. Além disso, os impasses para o protagonismo

juvenil podem ser pensados também dentro do quadro proposto por Souza (2012), em que a marginalização não ocorre só com o jovem, e sim se legitima na “pluralidade de hábitos” que a asseguram e a reproduz de maneira geral.

Cabe ressaltar que esta questão se agrava ao pensar o jovem que a sofre pela própria condição de ser jovem somada a uma questão de classificação usada na distinção social e no reconhecimento social deste enquanto cidadão, por ser pensado como uma transição ainda inacabada para a fase adulta e portanto imatura para o exercício da cidadania. Ainda que de maneira indireta, esse entendimento de transição também apareceu nas repostas de alguns professores.

Para Souza (2012), nenhuma das sociedades modernas que buscou homogeneizar e generalizar um tipo humano para todas as classes como precondição para a ideia de cidadania o alcançou unicamente por meio do desenvolvimento econômico, em que não basta à promessa, no caso dos jovens, da inclusão deles ao mercado como condutor da efetiva cidadania ou o contrário. Outra questão, é o fato da marginalização permanente de grupos sociais ter relação com a (...) *disseminação efetiva de concepções morais e políticas, que passam a funcionar como “ideias-força” nessas sociedades* e não poder ser corrigida por variáveis economicamente derivadas. Neste sentido, o autor tece uma crítica aos debates teóricos-práticos e enfatiza que este entendimento é dominante.

Outra questão a ser enfatizada é que o protagonismo juvenil relatado pelos professores se restringiu a relação professor/aluno, e que o reconhecimento deste potencial não ultrapassou o espaço do projeto. Deste modo, podemos considerar que os jovens receberam a proposta com empenho e expectativas, no entanto, não conseguiram gerar mudanças dentro da escola. Além disso, observamos uma contradição apontada na fala dos professores ao relatarem que este foi alcançado, quando um número expressivo de alunos em cada projeto o abandonou no decorrer das atividades.

Como ressaltamos no capítulo anterior, no que foi proposto pelo curso e na repercussão deste, por meio das respostas dos professores, houve a tendência de delegar aos jovens, vistos como oprimidos e ao mesmo tempo esperançosos com as mudanças, projetos que não repercutiram nem em mudanças na escola, nem na articulação entre esses e a comunidade, mas sim na relação com o professor que o desenvolveu e com os alunos que participaram.

Observamos que os objetivos do curso de maneira geral não foram atingidos, ainda que o proposto em menor instância, que era ampliar a visão dos educadores em

relação ao potencial e à participação dos jovens, tenha sido alcançado, pois, segundo as respostas dos professores, a relação entre eles e os alunos repercutiram na melhor atuação do aluno no processo de aprendizagem, mesmo que restrito ao âmbito do projeto.

Porém, ainda no sentido micro o objetivo que dizia respeito a criar condições para que o educador orientasse os jovens no processo de elaboração de projetos sociais articulado a comunidade, desenvolvesse ações sociais transformadoras em suas comunidades e, no amplo, dar subsídios ao governo atual do Estado na promoção de políticas públicas voltadas à juventude, podemos dizer que não ocorreu.

Os projetos foram desenvolvidos sem ampliar para a escola e o objetivo de articular a comunidade foi parcialmente alcançado pelo docente C, no entanto, somente na fase de doação de mudas. As ações transformadoras em suas comunidades, também não aconteceram, pois dos que foram desenvolvidos pelos professores como a rádio, jardinagem e o mangá, mesmo ao abordar alguns problemas do entorno da escola não reverberaram e não foram partilhados com a própria comunidade.

Outra questão que observamos em nossos registros de caderno de campo foi que nem a escola como um todo e nem a comunidade tiveram acesso aos resultados dos projetos, ou seja, às vezes a divulgação ficava restrita a um período de turnos ou a algumas turmas, seja por falta de apoio da equipe gestora ou por tempo para divulgá-los e desenvolvê-las no período delimitado pelo curso.

Assim, observamos que a mudança no entendimento de juventude só ocorreu com o professor participante do curso, e não perante a escola e a comunidade. Ainda que na relação professor/aluno houvesse uma juventude protagônica e autônoma, os projetos não encaminharam para a transformação de seu contexto na intercessão entre direitos de cidadania e transformação social, tampouco na mudança para que os jovens tivessem poder decisório nas agendas e fossem auto-gestionários, ainda que locais, pois esses são critério indispensável para pensar as Tecnologias Sociais e o desenvolvimento social no contexto ao qual propuseram os objetivos do curso e que aprofundamos no primeiro capítulo.

Considerações finais

No desenvolvimento desta pesquisa descrevemos e buscamos compreender as definições de juventude e protagonismo juvenil utilizados pelo programa e em materiais presentes no curso, “Tecnologia Social para Juventude” oferecido pela parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da EFAP, e a empresa mista Comgás, bem como apreender os possíveis protagonismos e as percepções dos professores com relação a como a proposta repercutiu nas ações, projetos e nos jovens participantes.

A pesquisa trouxe colaborações a linha de pesquisa Desenvolvimento e Sociedade, a qual nos inserimos, no sentido de apontar uma das características discutidas nos capítulos um e dois quanto as remodelações pelas quais o capital passa e tem passado e o papel que o Estado tem assumido diante dessas, como a terceirização das responsabilidades sociais por meio de ONGs ou pela isenção fiscal de empresas com ações voltadas à responsabilidade social, como o caso do PAC.

Essas ações não têm peso para o desenvolvimento social, ainda que local, pois não trás possibilidades de gerações de renda e nem de transformação do contexto aos quais os jovens estão inseridos. Ficam restritas a ações isoladas e transferem aos professores e alunos a responsabilidade pela elaboração dos projetos, negociações com outros agentes como Equipe Gestora e comunidade, parcerias para arrecadar recursos materiais e a própria continuidade do proposto, sem que haja um acompanhamento ou reais subsídios para que alcancem a Tecnologia Social.

Compreendemos que o curso “Tecnologia Social para a juventude” desenvolvido pelo PAC se configura, assim como as atuais políticas públicas voltadas à juventude, como políticas compensatórias que não se propõem a alterar as relações estabelecidas e que assumem uma lógica instrumentalizadora, sendo demarcada pela institucionalização de um modelo econômico.

O exercício que propusemos ao longo desta pesquisa foi o de compreender nosso objeto de estudo pelas perspectivas teóricas adotadas ao longo do trabalho, no sentido de entender as fronteiras entre a juventude e sua atuação na esfera pública, os direcionamentos dados pelas políticas públicas, à relação cidadania e juventude, os estigmas e as percepções associadas aos jovens que os forçam a assumir papéis sociais “adequados” e se distanciarem do potencial “desviantes”.

As representações sobre a categoria “juventude”³³ que são acionadas/produzidas para representar os discentes atingidos pelo Programa se apresentam entre a danação e salvação, ou seja, hora estigmatizada, hora louvada. No entanto, no curso sempre apresentada como potencial de transformação que deve ser estimulado, o que reflete uma contradição, pois o aluno definido como o “de perfil protônico” pelas coordenadoras seria aquele aluno que já interagiu e participava de atividades em sala e não aquele que demonstrava menos interesse pelas questões da escola ou relacionada ao próprio processo de formação.

Dentre as propostas presentes nos manuais 2007 e 2012 produzidos pelo Programa Aprendiz Comgás enfatizaram a questão de trabalhar com a juventude para uma atuação social ativa, como caminho para a participação e ação como mecanismos de exercícios da cidadania, no entanto, pudemos observar que a proposta apresentada pelos manuais e no decorrer dos encontros presenciais não estão pensadas dentro de um contexto, sobretudo por não haver diálogo entre a parceria e as escolas em que os professores e alunos atuaram, o que dificultou a mobilização para ultrapassar os muros da Unidade Escolar e articular os projetos desenvolvidos à comunidade.

A metodologia bairro-escola utilizada no curso propôs uma corresponsabilidade entre eles em torno da educação de crianças e jovens por acreditarem que a escola não é capaz de dar conta de uma tarefa tão complexa, no entanto, a parceria não dialogou com essas instâncias e não deram a possibilidades dos professores e alunos a desenvolverem, devido ao tempo e as demandas socioeconômicas da escola, dos professores e dos alunos.

Outra questão que nos chamou atenção, foi que apesar de haver uma série de metodologias para estimular o jovem a desnaturalizar o olhar para seu entorno, não houve espaço para eles serem atores e se tornem capazes de ser auto-gestionários nos projetos desenvolvidos, pois tanto professores quanto alunos necessitariam para atingir este fim conhecer e assumir papéis burocráticos para gestar a TS como definida por Dagnino (2007) no capítulo um.

Outra questão que pudemos observar, ao trazer os apontamentos de Pimenta (2007) quanto às políticas públicas, principalmente as relacionadas à juventude, a

³³ Para ampliar as perspectivas de conceitualização sobre juventude ver: PIMENTA, Carlos A. M. (2006) **Sociologia da juventude: futebol, paixão, sonho, frustração, violência**; BECKER, Howard S. (2008) **Outsiders**. Estudos de sociologia do desvio; CASTRO, João Paulo M. (2009) **A invenção da Juventude violenta**.

parceria que desenvolveu o curso não o pensou dentro de um modelo de sociedade, mas em função de uma política hegemônica ainda voltada para a perspectiva econômica dentro de um processo de racionalização técnica presente no campo da educação formal. O autor ressalta que as políticas públicas são pautadas por ações que visam incluir os indivíduos, por meio de oportunidades no mundo do trabalho e gerar benefícios para o desenvolvimento social, no entanto, em nosso objeto, aparece como se o fato de atuar dentro da escola fosse capaz de contemplar o desenvolvimento como um todo.

A forma com que foi implementada pelo curso dificultou a criação de uma Tecnologia Social com vistas ao desenvolvimento social, pois estes são pensados no material estudado de maneira isolada, o que nos leva a chama-los de projetos como definido na prática pelas coordenadoras e não como TS. Além disso, as categorias tratadas por eles não se interligaram nem no conteúdo presente no curso e nem na prática o que dificultou a articulação entre Juventude, Protagonismo Juvenil e produção de Tecnologia Social.

Como ressaltamos acima, tanto pelo conteúdo quanto pelas respostas dos professores os projetos não se constituíram enquanto Tecnologia Social, pensadas pela perspectiva de Dagnino (2007), por não terem sido resultado de uma ação coletiva e não ter aparecido como uma possibilidade de geração de renda.

Trata-se de projetos entre professor e alguns alunos, sem se ampliar para a escola e sem o produto gerado ser apropriado segundo decisão coletiva, ou seja, não houve uma articulação entre a equipe gestora, professores, alunos e comunidade para pensar a ação e a apropriação do coletivo.

Não houve a interação entre esses grupos com vistas a romper a visão pejorativa que pesa sobre a juventude, ela ocorreu somente para os professores que trabalharam com os alunos, ainda que com algumas visões associadas ao campo moral.

Ao partir das definições presentes no manual, pudemos considerar que o protagonismo juvenil pensado pela proposta não se concretizou, no entanto, apareceu como uma possibilidade, ao considerarmos que ao final do curso ele acontece como uma conquista individual por ter ocorrido na relação professor/aluno e no contexto do projeto, mesmo sem ampliar para a atuação desses jovens dentro da escola. O que remete a abordagem de Stamato (2008), ao analisar e problematizar as políticas públicas voltadas à juventude e afirmar que ele tende a ser apresentado como ações e conquistas individuais, o que é corroborado pelas respostas dos questionários.

Já a Juventude, no que se refere ao protagonismo juvenil e a cidadania, aparece nos manuais associada à noção de sujeito de direito por propor resgatar a participação nas decisões da sociedade que vive, porém, pudemos observar que na prática os projetos não se apresentaram como meios reflexivos de uma atuação comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, mas sim a partir de interesses isolados ou pontuais, pois nos bastidores dos encontros presenciais e na feira de projetos, ou seja, nos cafés e lanches, ficou evidente que os poucos que concluíram fizeram o que foi possível de acordo com o tempo definido pelo curso e as pressas. Além disso, a preocupação maior das coordenadoras do PAC era em tirar fotos, registrar os momentos das atividades e fazer vídeos para promover o programa e a parceria.

A questão relatada acima foi evidenciada quando juntaram a turma que estava concluindo, e que acompanhamos, com a nova turma que iria iniciar, restrita aos coordenadores das escolas públicas estaduais, em que foram usadas imagens e vídeos com depoimentos dos professores que já tinham participado para mostrar seu sucesso. Em momento algum falaram sobre a alta evasão de professores da edição que acompanhamos e dos poucos projetos que se concretizaram e não foram acompanhados.

Pudemos compreender que assim como as teorias abordadas ao longo desta pesquisa, a juventude tratada pelo manual também reconhece que esta tende a ser entendida pela concepção da identidade social virtual e muitas vezes associada a “danação” ou a “salvação”, principalmente, pelos meios de comunicação de massa e relacionados à violência, como apontou Abramo (1997, 2002, 2005), Saneh (2011). No entanto, cabe ressaltar que essas generalizações pesam sobre a constituição do imaginário acerca desta categoria social, podendo ser ainda mais presente para os jovens que vivem em áreas periféricas ou estudam em escolas públicas como apontado por alguns professores ao responderem os questionários.

Como ressaltamos no capítulo dois, há particularidades para se pensar a juventude e esta deve ser heterogênea. Não podemos partir de um olhar reducionista ou polarizado para afirmar que a condição de vida destes está totalmente determinada pelo contexto ao qual estão inseridos, porém as políticas públicas para a juventude não devem desconsiderar as condições e realidades destes, pois ao generalizarem os encaminhamentos para a proposta do curso, ainda que propusessem que os jovens pensassem os problemas dentro de sua realidade, os meios para que se concretizassem não foram considerados.

Partem de uma visão ampla de que todos conseguem lidar com o tempo, os conflitos presentes no espaço escolar, no bairro que vivem e as demandas materiais da mesma forma, o que não observamos. O que ocorreu foi que diante do que era possível aos professores e aos jovens eles pensaram o que poderiam fazer e não necessariamente o que queriam que fosse transformado.

Se considerarmos os projetos desenvolvidos, todos são de baixo custo e não exigem parcerias amplas, pois o conteúdo e o tempo de sala de aula puderam possibilitar, ainda que parcialmente, como ressaltaram alguns professores, conversas para que pensassem e agissem no espaço que tinham.

O foco da empresa mista Comgás, *que era a convergência entre o econômico e o social para se pensar o verdadeiro crescimento e permitir a independência da comunidade* alvo dos projetos desenvolvidos por eles, não se concretizou, pois assim como apontado por Dagnino (2007), não basta dizer que deve ser, deve-se criar condições para sua existência.

Neste sentido, a questão tratada por Pimenta (2007) e Hofling (2001), quanto às políticas públicas direcionadas à juventude se restringirem a ações isoladas e que estas podem estar dentro de uma lógica funcional para uma formação ao mercado ou ao controle social, nos leva a entender que no contexto do nosso objeto de estudo, os projetos desenvolvidos, não se caracterizaram como formação para o mercado ou para a cidadania, mas sim próxima a intervenções relacionadas à contenção da juventude.

A partir do referencial teórico tratado nesta pesquisa para se pensar a juventude, observamos que há a tendência de delegar aos jovens das classes pobres projetos sociais que tendem a tirá-los do mundo da criminalidade, diminuir a violência e afastá-los do comportamento desviante. Assim como os projetos desenvolvidos pelo curso “Tecnologia Social para a juventude” que não estão relacionados a oportunidades de geração de renda ou de acesso ao capital cultural, mas sim de projetos que visam alterar pequenas coisas que não repercutem no currículo deles ou para a própria reflexão crítica destes quanto à cidadania e o ser sujeito de direitos.

Ainda que nosso objeto não tenha proposto formar um cidadão competitivo Hofling (2001) aponta que,

numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e

à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada”.

Desta perspectiva, a escola utilizada pelo curso como uma possibilidade de desenvolvimento da proposta pela parceria deveria ser o primeiro lugar de reconhecimento da juventude para além dos imaginários sociais pejorativos já constituídos e possibilitar um espaço de debate e diálogo com o jovem presente nela, no sentido de estimular a autonomia e articulação com outros jovens para pensar o próprio espaço que vivenciam em seu cotidiano.

A juventude apresentada pelas respostas dos professores mostra a dificuldade de defini-la, porém a questão de serem todos alunos de escola pública, com poucas oportunidades e com expectativas de mudanças diante da proposta apresentada pelos docentes nos ajuda a entender que o que está dado e presente no dia-a-dia tanto escolar quanto no do bairro que moram não os satisfazem completamente.

Outro fator que nos leva a entender o exposto acima é que os professores os apontaram como heterogêneos, moralizados, oprimidos e “*fora da realidade de muitos jovens*” quanto ao acesso aos bens materiais e simbólicos. O que remete a um aparente paradoxo, pois ao mesmo tempo que são heterogêneos e oprimidos, reproduzem preconceitos e são moralizados, ou seja, ao mesmo tempo que são compelidos pelas instituições sociais a assumirem papéis sociais a eles adequados, compelem os outros também.

Definimos como um paradoxo e não uma contradição porque ao partir de Abramo (1997, 2002, 2005), Alves et al (2010), Bourdieu (1997, s/d, 2012), Goffman (1988), Miranda; Silva (2012) e Souza (2012), ao pensarmos a questão da escola e dos processos de socialização e construção da identidade, nos leva a compreender o fato de atribuírem estigmas ou adotarem posturas preconceituosas com os outros jovens ao reproduzirem a normalidade, por incorporam nesse o habitus pela (...) *apropriação de esquemas cognitivos e avaliativos transmitidos e incorporados de modo pré-reflexivo e automático* (Souza, 2012, p. 158). Aderem aos sistemas de classificação e desclassificação social presentes na sociedade sem refletir sobre os processos de dominação social que o acompanham.

Para Alves et al (2010), a escola e seus integrantes desempenham papéis sociais naturalizados que abarcam uma relação autoritária, de repressão, submissão e violência, o que ressalta a importância de considerarmos que as ações públicas direcionadas à juventude e que se propõem a gerar uma possibilidade de protagonismo juvenil, devem

ser articuladas com as demandas da sociedade e construídas de maneira dialógica, considerando os diversos atores sociais para a construção de espaços democráticos que pensem suas necessidades não só pela questão da juventude em si, mas pela perspectiva dos problemas sociais que atingem o todo que engloba esta categoria social, sobretudo a presente nas áreas periférica.

Apesar de o nosso objeto de estudo trazer, no conteúdo teórico, novas possibilidades para olhar e pensar a juventude e o protagonismo juvenil, os empasses para sua consolidação são mais amplos do que os desafios apresentados em sua aplicação, ou seja, o fato de não ter havido diálogo entre as instituições mentoras e as escolas não possibilitou um espaço para a atuação e reconhecimento do jovem como um sujeito de direitos.

Eles estão relacionadas à dificuldade, apontada por Stamato (2008) e Pimenta (2007), para se efetivar o protagonismo juvenil, pois a escola também se apresenta como um espaço de autoritarismo, repressão e marginalização que se legitima na “pluralidade de hábitos” que asseguram e a reproduzem de maneira geral (SOUZA , 2012).

Porém, ao considerar as discussões apresentadas quanto à relação juventude/adaptação às ideologias do modelo produtivo, nota-se que o estigma que acompanha o simples fato de ser jovem tem relação com um alerta das necessárias condutas para que ele não assuma uma identidade desviante ou deteriorada pela própria condição.

Outra questão é o fato de na proposta a juventude estar relacionada à valorização e a sensação de pertencimento do jovem, mas na aplicação do proposto não nos possibilitar essa afirmativa, pois a partir das respostas apresentadas pelos professores, observamos que boa parte dos jovens abandonaram o projeto e que este não atingiu os demais, ou seja, encaminha para entender que eles não se viram como parte e produtores das ações, já os que ficaram estavam com expectativas da criação de espaço para isso, porém que não se ampliou devido à falta de apoio da equipe gestora e suporte do proposto pelo PAC.

Nesta perspectiva, observamos que a relação juventude e cidadania perpassa as transformações no mundo do trabalho e as problematizações que acompanham o processo de escolarização enquanto espaço de civilidade e adequação às exigências do sistema produtivo, mas que na aplicação prática no curso trata-se de ações normativas, acompanhadas de ações moralizantes, de preenchimento de tempo para afastá-los dos

perigos que podem produzir ou receber ao ficarem “soltos”. Ou seja, a relação aparece como o ato de civilizar-se.

Em que o papel da escola se apresenta como central na formação da personalidade, valores cívicos e espaço de constituição dos futuros cidadãos, portadores de direitos, porém a cidadania não requer só “o ter direitos”, mas também acesso a eles e a concretização dele com vistas ao desenvolvimento humano, bem como a atuação para criar agendas e demandas a partir de suas necessidades que não fiquem restritas a sala de aula.

Compreendemos que, ainda que o curso não tenha peso para a mudança cultural ou econômica, ou seja, mesmo que paliativo, o protagonismo juvenil aparece como uma possibilidade pontual de atuação e participação dos jovens, e que, se ampliada para a esfera de decisão e de atuação no fazer políticas públicas voltadas a eles torna-se uma possibilidade, como apontam Abramo (2005), Lopes (2012), Novaes (s/d), Stamato (2008) e Sousa (2003), de criar um espaço para esta categoria social atuar, articular e reivindicar direitos, não só como uma atribuição, mas também como uma garantia e exercício da cidadania.

Não podemos desconsiderar que se trata de um conteúdo que busca quebrar estigmas e apontar novos paradigmas, porém ainda restrito ao plano conceitual quanto ao entendimento de uma juventude autônoma e com vistas à transformação de seu contexto na intercessão entre direitos de cidadania e transformação social.

No entanto, não possibilita aos jovens entenderem as relações de força presentes no campo e nem a atuação consciente aos arbitrários culturais encaminhados pelos habitus constituídos nos processos de socialização e formação da identidade que se apresentam como uma matriz normativa, no sentido de conseguirem exercer influência sobre os processos decisórios e participar ou influenciar na formação de agendas governamentais e de políticas públicas.

Apesar de trazer estes apontamentos e problematizações não temos a pretensão de fechar a questão com esta pesquisa e em tom de verdade absoluta, sabemos que há outros recortes possíveis e que a desenvolvida ao longo desta pesquisa é a leitura de um aspecto do curso. Além disso, os desafios à concretude do protagonismo juvenil não se restringe ao nosso objeto de pesquisa, mas sim as atuais políticas públicas como um todo.

Sabemos que há outras abordagens e aprofundamentos para o entendimento da Tecnologia Social e que podemos recorrer a outras teorias na busca de romper com o

olhar polarizado ou patologizante quanto à categoria Juventude, no entanto, reconhecemos isso como um dos limites do exercício ao qual nos propusemos. Portanto, fica em aberto para futuras pesquisas um campo de possibilidades de reflexão sobre a relação políticas públicas à juventude, protagonismo e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: revista brasileira de educação, Mai/Jun/Jul/Ago N ° 5 Set/Out/Nov/Dez N ° 6. 1997. p.25-36

ABRAMO, Helena Wendel; LÉON, Oscar Dávila. In: FREITAS, Mara Virgínia de (org) Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. Editora Ação educativa. 2005. 40p.

ABRAMO, helena Wendel; FREITAS, Maria Virginia de; SPOSITO, Marilia Pontes (orgs). Juventude em debate. 2 edição. Ed. Cortez. 2002. 136p.

AULER, Décio e BAZZO. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. IN: Ciência e educação. v.7, n.1. 2001. P.1-13.

BAGATTOLLI, Carolina & DAGNINO, Renato. **Como transformar a tecnologia social em política pública?**. In.: Revista Eletrônica (Org. Renato Dagnino)*Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade*. 2A Ed. Rev. e ampliada, Campinas, SP. 2010. p.265- 292

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 16 ed. Rio de Janeiro. 2012. 322p

_____. Juventude é só uma palavra. s/d. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/101053383/BOURDIEU-Pierre-A-juventude-e-so-uma-palavra> acesso em 12/06/2013. p. 151-162.

_____. Compreender. In: A miséria do mundo. Ed. Vozes, Petrópolis. 1997. p.693-732.

DAGNINO, Renato. A tecnologia social e seus desafios. 2004. 23p. Disponível em <http://www.ige.unicamp.br/site/htm/19.php?local=6&docente=138> acesso em 26/02/2012.

_____, Elementos para uma teoria crítica da tecnologia. In: Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade. Vol. 1. No 1. Julho 2009. p. 03-33.

_____, **Ciência e Tecnologia no Brasil: o processo decisório e a comunidade de pesquisa**. Editora Unicamp, 2007. 215p.

_____, Ajudando a desencadear transformações sociais: o que é isso que chamamos de Ciência e Tecnologia? In: NASCIMENTO, Décio Estevão do.; LUZ, Nanci S.; QUELUZ, Marilda. Tecnologia e sociedade: transformações sociais. Ed. UTFPR. 1 ed. Curitiba. 2011. p. 17-45.

- DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude no contexto do ensino de sociologia: questões e desafios. In: MORAES, Amaury (org) Explorando o ensino – Sociologia. Vol15. Ministério da Educação – Secretaria de Educação básica, Brasília, 2010. P.65-84.
- HANNAH, Arendt. **A condição humana**. Ed. Forense universitária. Rio de Janeiro. 2010.
- HERSCHMANN, Micael. Na trilha do Brasil contemporâneo. In: Abalando os anos 90, funk e hip hop - Globalização, violência e estilo cultural. Rocco. Rio de Janeiro, 1997. P.54-85
- HOFLING, Eloisa de Mattos. ESTADO E POLÍTICAS (PÚBLICAS) SOCIAIS. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.p. 30-41.
- LIMA FILHO, *Domingos Leite*; *QUELUZ, Gilson Leandro*. A Tecnologia e a Educação Tecnológica: elementos para uma sistematização Conceitual. 2009. 26p. Disponível em http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/2009/tec_edu_c_tecnologic_domingos.pdf acesso em 12/03/2012.
- LOPES. Nataly Carvalho *et all*. Uma análise crítica da proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de ciências: ideologia, cultura e poder. IN: Anais do encontro de pesquisa em educação e ciência. Florianópolis. 2009. s/p. Disponível em <http://www.foco.fae.ufmg.br/viiienpec/index.php/enpec/viiienpec/paper/viewFile/312/375> acesso em 07/02/2012.
- MARINI, Marcos Junior e SILVA, Christian Luiz da. Política de Ciência e tecnologia e desenvolvimento nacional: reflexões sobre o plano de ação brasileiro. IN: Desenvolvimento em questão. ano 9, n. 17. Ed. Unijuí. 2011. p.9-38.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: revista brasileira de educação. tradução PERALVA, Angelina Teixeira. Mai/Jun/Jul/Ago N ° 5 Set/Out/Nov/Dez N ° 6. 1997. P. 5-14.
- MOREIRA, Jaqueline de Oliveira; SANTOS, Ângela Buciano do Rosário Alessandro Pereira dos. Juventude e adolescência: considerações preliminares. In: Psico. v 42, n 4, Out/dez 2011. p. 457-464
- NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos – Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. Disponível em <http://portalyah.com/facj/files/2011/09/Juventude-e-Sociedade-Regina-Novaes.pdf>
- PAIS, José Machado. Prefácio: Buscas de si: expressividade e identidades juvenis. In: orgs. ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda. Culturas jovens – novos mapas do afeto. Jorge Zahar editor, Rio de Janeiro. 2006. p. 7-24.

- PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: Revista brasileira de Educação – especial sobre a juventude e contemporaneidade. n5-6, mai/dez. 1997. p. 13- 26.
- PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel *et al.* Ciência, tecnologia e sociedade: A relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. In: Ciência & Educação. v. 13, n. 1. 2007. p.71-84.
- SANEH, Giuliano. Apertando o parafuso: A ideologia da adaptação. In: SOUSA, Janice Tirelli Ponte de; GROppo, Luís Antonio (org) Dilemas e contestações das juventudes. Editora em debate. Florianópolis. 2011. p. 251-272.
- SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. As insurgências juvenis e as novas narrativas políticas contra o instituído. Cadernos de pesquisa nº 32, Fev/ 2003. 38p. Disponível em <http://www.sociologia.ufsc.br/cadernos/Cadernos%20PPGSP%2032.pdf>
- SOUZA, JESSÉ. A construção social da Sub-cidadania – para um sociologia política da modernidade periférica. 2 ed. Coleção humanitas. Curitiba. 2012. 207p.
- SÃO PAULO. Currículo de ciências humanas e suas tecnologias. In: Currículo do Estado de São Paulo. São Paulo. SEE, 2010. 152p.
- SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: revista brasileira de educação, ed 24. 2003 p. 16-39.
- STAMATO, Maria Isabel Calil. Protagonismo juvenil: uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude. Tese de doutorado. Puc/SP. São Paulo. 2008.
- YANARICO. Augustin Apaza. Uma Tecnologia para o Bem-estar Social. IN: Ciência e tecnologia social - Revist@ do Observatório do Movimento pela Tecnologia Social da América Latina. v.1, n 1. 2011.p. 99-120.
- VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: A aventura sociológica. Zahar Editor, Rio de Janeiro. 1978. P. 36-46.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CASA - Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

Comgás - Companhia de Gás de São Paulo

EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamentos de professores

ETEC's - Escolas Técnicas Estaduais

GAL - Grupo Articulados Local

PAC - Programa Aprendiz Comgás

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

SEESP - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

TA – Tecnologia Apropriada

TC – Tecnologia Convencional

TS - Tecnologia Social

ANEXO A

Questionário aberto aos que não finalizaram o curso

- 1) Para você, qual era o objetivo do curso?
- 2) Você realizou alguma atividade proposta pelo curso com seus alunos?
Qual?
- 3) Você concluiu o curso? Por quê?

Caso tenha participado do curso, mesmo que parcialmente,

- 4) Para você, após o curso, o que é protagonismo juvenil?
- 5) Para você, após o curso, o que é Tecnologia Social?
- 6) Você utiliza alguma metodologia formulada pelo curso?

Ao pensar nas atividades elaboradas por seus alunos ou com base no que foi proposto ao longo do curso,

- 7) Em seu entendimento, o curso contribuiu em suas práticas educativas?
- 8) Em seu entendimento, o resultado das atividades promovidas por seus alunos ou pelas apresentadas no curso contribui/contribuíram em uma nova relação juventude/sociedade, como proposto?
- 9) Em seu entendimento, gerou transformação no contexto em que os jovens estão/estavam inseridos? Se gerou, descreva.

ANEXO B

Questionário aberto (1) aos que finalizaram o curso

- 1) Para você, qual era o objetivo do curso?
- 2) Relate o trabalho desenvolvido por seus alunos.
- 3) Você considera que o trabalho desenvolvido por seus alunos atingiram este objetivo?

ANEXO C

Questionário aberto (2) aos que finalizaram o curso

Ao pensar nos trabalhos desenvolvidos por seus alunos ou com base no que foi proposto ao longo do curso:

- 4) Para você, após o curso, o que é protagonismo juvenil?
- 5) Para você, após o curso, o que é Tecnologia Social?
- 6) Você utiliza alguma metodologia formulada pelo curso?

Ao pensar nos trabalhos desenvolvidos por seus alunos, com base no que foi proposto ao longo do curso:

- 7) Em seu entendimento, o curso contribuiu em suas práticas educativas?
- 8) Em seu entendimento, o resultado das atividades promovidas por seus alunos ou pelas apresentadas no curso contribui/ contribuíram em uma nova relação juventude/sociedade, como proposto pelo curso?
- 9) Em seu entendimento, gerou transformação no contexto em que os jovens estão/estavam inseridos? Se gerou, descreva.

ANEXO D

Pesquisadora: Thaís Cristina Silva de Oliveira

Orientador: Carlos Alberto Máximo Pimenta

Universidade Federal de Itajubá

O QUESTIONÁRIO ABAIXO É ABERTO E POR ISSO NÃO EXISTEM LIMITAÇÕES DE LINHAS PARA SUA RESPOSTA, TODAS AS INFORMAÇÕES SERÃO IMPORTANTES PARA O ENRIQUECIMENTO DA DISSERTAÇÃO.

Questionário para professores que concluíram o curso “Tecnologia Social para a juventude” promovido pelo Programa Aprendiz Comgás e a EFAP/SEESP 2012

- 1) Como você define a juventude?
- 2) Qual é a sua opinião sobre a juventude presente na escola em que você lecionava no período do curso?
- 3) Qual é a sua opinião sobre o jovem que participou com você das atividades propostas pelo curso?
- 4) Quantos alunos iniciaram as atividades?
- 5) Quantos alunos concluíram?
- 6) Quais foram às atividades propostas por eles? Relate as atividades.
- 7) Em sua opinião, a proposta foi concluída?
- 8) Na sua avaliação, as atividades desenvolvidas por eles geraram mudança pessoal? Descreva.
- 9) Em seu entendimento, as atividades desenvolvidas por eles geraram mudança nos jovens que não participaram? Descreva.
- 10) Em seu entendimento, as atividades desenvolvidas por eles geraram mudança na escola? Descreva.
- 11) Em sua opinião, qual era o objetivo do curso “Tecnologia Social para a Juventude”?
- 12) Em sua avaliação, o objetivo do curso foi atingido?
- 13) Qual é a sua opinião sobre o curso “Tecnologia Social para a Juventude” e sobre os resultados apresentados na feira de projetos do dia 24 de novembro de 2012?
- 14) Como você define o protagonismo juvenil?
- 15) Em sua avaliação, há relação entre o jovem que participou das atividades propostas pelo curso e o protagonismo juvenil? Por quê?