

UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DIVERSIDADE CULTURAL E
INCLUSÃO SOCIAL
DOUTORADO EM DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO SOCIAL

JUVENTUDES E FORMAÇÃO HUMANA – UMA ANÁLISE A PARTIR DAS
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE JOVENS EGRESSOS DO PROJETO
PESCAR

GISLAINE CRISTINA PEREIRA
Orientadora: Prof^a Dr^a Eliana Perez Gonçalves de Moura

NOVO HAMBURGO
FEVEREIRO, 2019.

UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DIVERSIDADE CULTURAL E
INCLUSÃO SOCIAL
DOUTORADO EM DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO SOCIAL

JUVENTUDES E FORMAÇÃO HUMANA – UMA ANÁLISE A PARTIR DAS
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE JOVENS EGRESSOS DO PROJETO
PESCAR

GISLAINE CRISTINA PEREIRA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social.

Orientadora: Prof^a Dr^a Eliana Perez Gonçalves de Moura

NOVO HAMBURGO
FEVEREIRO, 2019.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Pereira, Gislaine Cristina.

Juventudes e formação humana – uma análise a partir das narrativas autobiográficas de jovens egressos do projeto Pescar / Gislaine Cristina Pereira. – 2019.

147 f. : il. color.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2019.

Inclui bibliografia e apêndice.

“Orientadora: Profª Drª Eliana Perez Gonçalves de Moura”.

1. Formação humanas. 2. Juventudes. 3. Educação não-escolar. 4. Projeto Pescar. I. Título.

CDU 37.014.2

A todo jovem que aceita o desafio de ir para além das fronteiras do insensível e com garra se reinventa em um (re)encontro consigo mesmo e com o mundo. E às pessoas que acreditam nesse potencial de (trans)formação e têm atitude para que este caminho se torne possível.

AGRADECIMENTOS

O caminho não foi fácil, mas em cada desafio, uma nova bênção foi alcançada. Agradeço a Deus e a Nossa Senhora a proteção, que me sustentou nas dificuldades e a fé, que guia minha vida.

O caminho nunca foi solitário... Este trabalho carrega consigo uma rede de pessoas que deixaram um pouco de si e levaram um pouco de mim... Tramas da vida na construção do conhecimento acreditando em um mundo mais justo.

Agradeço aos meus pais, Roberto e Ires Pereira pelo amor incondicional, por terem acreditado nesta realização e pelo exemplo que são. Mais do que isto, agradeço por terem optado por mudar de cidade para estar mais próximos, tendo partilhado amor e cuidado com minha filha desde seu nascimento, oportunizando meus estudos com a tranquilidade de quem sabe que a filha está bem cuidada. Agradeço a eles pelos valores que sempre acompanharam nossos dias. Mais especificamente, ao meu pai por ter despertado em mim a paixão pelo estudo, com suas leituras e à minha mãe, pelo apoio além das palavras, que possibilitaram o findar desta etapa.

Agradeço à minha filha, Maria Luisa, que chegou no momento em que o curso começou e renovou o sentido da minha vida. Com ela aprendi o valor do tempo e, principalmente, do amor maior do mundo.

Ao Alexandre Pilger, meu grande fã e companheiro que dedicou todos os esforços, amor e cuidado, tanto comigo, como com nossa filha, para que a rotina pudesse ser organizada de modo a viabilizar meus estudos.

Ao meu irmão, Júnior e sua namorada Daiane, que mesmo distantes sempre estiveram presentes, nos bons e nos difíceis momentos. À tia Mirtes, tia Cleufe e prima Elisandra, pelas diferentes formas de contribuição que sempre vinham permeadas de carinho.

Ao colega e amigo, Dr. Robson da Silva Constante e ao Prof. Dr. Marcus Hübner, por terem sido grandes incentivadores deste estudo.

À Liliana Rauber e Liliane Goulart, amigas que, em cada dia deste longo percurso de estudos, sempre estiveram ao meu lado. Parceiras, que viabilizaram aberturas imprescindíveis para minha presença neste contexto acadêmico. Demonstraram o sentido mais profundo da palavra amizade. Liliana, um agradecimento mais especial por ter disponibilizado seu tempo para revisão do presente trabalho, com respeito e carinho.

Aos colegas do curso Lucimery Dal Medico, João Monteiro, Roberta Herter da Silva, Lisiane Carraro e Raquel Conte pelas ricas reflexões e apoio nas aulas. E, às queridas colegas e amigas do grupo de pesquisa, Ana Lúcia Silva Basso, Veronica Flores, Luiza Teixeira e, em especial, à Silvia Zuffo, cuja parceria e amizade renderam bons trabalhos e produções, mas também, ótimas trocas e aprendizados gerais, importantes para a vida.

Às professoras do programa de pós-graduação Dra. Acácia Kuenzer e Dra. Ana Luiza Carvalho da Rocha, porque, nas suas aulas, era possível “sentir o cérebro crescer”, diante de reflexões, conhecimentos e criticidade. Humildade, imenso saber e comprometimento com o ensino de qualidade foram seus legados.

À Profa. Dra. Geraldine Alves dos Santos e ao Prof. Valdir Pedde, que sempre demonstraram confiança e respeito pelas minhas ideias e, ao mesmo tempo, pelo meu novo papel, de mãe, inserida neste universo acadêmico. Em especial a este último, ao lado da Dra. Maria João Sousa Pinto dos Santos e Dra. Marilene Alves Lemes, pelo aceite ao convite para participação na banca de defesa desta tese.

À minha professora e orientadora Dra. Eliana Perez Gonçalves de Moura, que durante todo o caminho ultrapassou as fronteiras do ensino acadêmico em si, tornando-se verdadeira mestre, na arte da Formação Humana. Ao seu lado entendi cada passo e tempo do caminho de construção do saber. Essa amizade enriquece meus dias.

À CAPES que viabilizou minha presença no doutorado.

Às Educadoras Sociais, que fazem parte da rede Projeto Pescar e aos jovens que participaram desta pesquisa, juntamente com os demais jovens egressos do Projeto, que deram sentido a esse estudo.

Às empresas que acolhem o Projeto Pescar permitindo que essa (trans)formação de vidas ocorra.

Quando alguém nos escuta com atenção, abstendo-se de julgamentos, críticas e opiniões pode despertar em nós algo surpreendentemente novo, capaz de transformar uma situação aparentemente impossível numa nova possibilidade, despertando nossa disposição e coragem de negociar possíveis interesses e necessidades. (MUSZKAT, 2005, p. 93)

RESUMO

O Projeto Pescar é um empreendimento de mais de 40 anos, de origem corporativa com finalidade social, que surgiu no intuito de ampliar o acesso ao mercado de trabalho, para jovens oriundos de contextos em situação de vulnerabilidade social. O objetivo desta tese foi investigar as repercussões do processo formativo desenvolvido no âmbito do Projeto Pescar, sobre as trajetórias de vida dos jovens egressos e quais suas possibilidades de favorecer experiências de formação humana. A pesquisa caracterizou-se como Estudo de Caso, de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, amparado no método Autobiográfico. Foram entrevistados dezesseis jovens, egressos do Projeto Pescar de três unidades situadas em Canoas, região metropolitana de Porto Alegre/RS. A análise das narrativas se deu através da técnica da Associação de Ideias e do MAPA (SPINK e LIMA). O Processo Educativo foi apresentado pelos jovens, com destaque para quatro situações: as Rodas de Conversa, a Afetividade, as Experiências Diversificadas e a presença do Educador Social. No transcorrer da análise das narrativas, uma categoria significativa emergiu: o (Re)conhecimento de si e do mundo, demonstrando como reflexos da participação no Projeto Pescar, a Liberdade, o Sentido e a Participação. As categorias, previamente determinadas, foram confirmadas e se organizaram da seguinte forma: Família, com maior aproximação, ampliação do diálogo e respeito entre seus membros; Escola/Trabalho, demonstrando que apesar do índice de 100% de empregabilidade, os reflexos mais importantes estão vinculados ao desenvolvimento pessoal adquirido, para a conquista de qualquer espaço de trabalho almejado; e, Relacionamento Interpessoal, estabelecendo a relação com o diferente permeada de respeito e diálogo aproximando os sujeitos e suas subjetividades. A trilha da aprendizagem, apresentada pelos jovens entrevistados, está na congruência entre o que se pensa e o que se vive, construindo, através da reflexão crítica, redes de sentido, que se interconectam com os saberes advindos da história de vida de cada jovem. Assim, consideramos que as práticas de educação implementadas no Projeto Pescar ultrapassam os objetivos de caráter compensatório e favorecem experiências positivas implementando, ainda que de forma singular, uma revolução de paradigmas, capaz de promover a formação humana do jovem.

Palavras-Chave: Formação Humana. Juventudes. Educação não-escolar. Projeto Pescar.

ABSTRACT

The Projeto Pescar is a venture of more than 40 years, of corporate origin with social purpose, which arose in order to expand access to the labor market, for young people from contexts in situations of social vulnerability. The objective of this thesis was to investigate the repercussions of the formative process developed under the fishing project, on the life trajectories of the graduates and what their possibilities to favor experiences of human formation. The research was characterized as a case study, of a qualitative approach, of an exploratory nature, supported by the autobiographical method. Sixteen youths were interviewed, graduates of the fishing project of three units in the Canoas metropolitan Region of Porto Alegre/RS. The analysis of the narratives was made through the technique of the association of Ideas and map (Spink and LIMA). The educative process was presented by the young people, highlighting four situations: The conversation wheels, the affectivity, the diversified experiences and the presence of the Social educator. In the analysis of the narratives, a significant category emerged: the (Re) knowledge of oneself and of the world, demonstrating as reflections of participation in the Projeto Pescar, freedom, direction and participation. The categories, previously determined, were confirmed and organized as follows: family, with greater approximation, expansion of dialogue and respect among its members; School/work, demonstrating that despite the 100% employability index, the most important reflexes are linked to the personal development acquired, to the conquest of any desired work space; And, interpersonal relationship, establishing the relationship with the different permeated of respect and dialogue approaching the subjects and their subjectivities. The learning Trail, presented by the young interviewees, is incongruence between what is thought and what is lived, constructing, through critical reflection, networks of meaning, which interconnect with the knowledge arising from the life history of each young person. Thus, we consider that the education practices implemented in the Projeto Pescar exceed the objectives of compensatory character and favor positive experiences implementing, albeit in a singular way, a revolution of paradigms, capable of promoting the Human formation of the young man.

Keywords: Human Formation. Youths. Non-school education. Projeto Pescar.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

EAAAs – Escola de Aprendizes Artífices

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM – Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor

FPP – Fundação Projeto Pescar

FUNDABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

GIF – Grupo de Institutos e Fundações de Empresas

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituição de Ensino Superior

LBA – Legião Brasileira de Assistência

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social

NOB – Norma Operacional Básica

ONGs – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PP – Projeto Pescar

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

SUAS – Sistema Único da Assistência Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	15
2 PROJETO PESCAR: ENTRE O TERCEIRO SETOR E MOVIMENTOS SOCIAIS.....	21
2.1 DO REGIME MILITAR À REDEMOCRATIZAÇÃO: A EMERGÊNCIA.....	21
2.2 REDEMOCRATIZAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E TERCEIRO SETOR	24
2.3 NOVAS POLÍTICAS SOCIAIS, NOVOS OLHARES, NOVAS AÇÕES	31
3 DO DESENVOLVIMENTO HUMANO À FORMAÇÃO HUMANA	38
3.1 FORMAÇÃO HUMANA: DEFINIÇÕES E APROXIMAÇÕES COM O PROJETO PESCAR.....	44
4 JUVENTUDES EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL	48
4.1 JUVENTUDES: O CAMINHO HISTÓRICO RUMO À VISIBILIDADE SOCIAL	48
4.2 VULNERABILIDADE SOCIAL JUVENIL: EXPRESSÃO DO TEMPO PRESENTE	53
4.3 QUEBRANDO PADRÕES: CAMINHOS POSSÍVEIS	58
5 LASTRO METODOLÓGICO DA PESQUISA	62
5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	66
6 O PROCESSO EDUCATIVO: CONTEXTO DE MÚLTIPLAS FACES.....	71
6.1. AS RODAS DE CONVERSA: REFLEXÕES CRÍTICAS E DIÁLOGO.....	75
6.2 AFETIVIDADE: O PROCESSO EDUCATIVO INTEGRALIZADO	79
6.3 EXPERIÊNCIAS DIVERSIFICADAS: DIVERSOS SUJEITOS, DIVERSAS FORMAS DE APRENDER E MUITAS REALIDADES PARA CONHECER.....	83
6.4 O EDUCADOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	91
7 O RECONHECIMENTO DE SI E DO MUNDO: (TRANS)FORMAÇÕES DE VIDA	97
7.1 CONHECENDO O VALOR DA LIBERDADE	97
7.2 O SENTIDO QUE INSPIRA LIBERDADE: TRILHA DE UM PROCESSO	101
7.3 PARTICIPAÇÃO ATIVA	105
8 O SUJEITO EM (TRANS)FORMAÇÃO: REFLEXOS NA FAMÍLIA, NA ESCOLARIDADE, NO TRABALHO E NOS RELACIONAMENTOS	111
8.1 O JOVEM E SUA FAMÍLIA.....	111
8.2 A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ESCOLAR DO JOVEM EGRESSO	114
8.3 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: CAMINHO DO “EU” PARA O “NÓS”	121
CONSIDERAÇÕES DE ENCERRAMENTO.....	128
REFERÊNCIAS	132
Apêndice 1	144
Apêndice 2	145
Apêndice 3	147
Apêndice 4	148

INTRODUÇÃO

Através da retrospectiva de minha história, vivenciei diversas experiências educacionais em diferentes contextos teórico-práticos, principalmente, no espaço não escolar. Ao atuar na área social, junto ao Projeto Pescar durante cinco anos, como educadora social¹, estive diariamente em contato com jovens oriundos de contextos de vulnerabilidade social. Nesse período, foi possível compreender alguns aspectos vinculados à família, como, por exemplo, fragilidade ou rompimento dos vínculos; e ao contexto social, como precariedade de acesso aos direitos fundamentais - moradia, trabalho e saúde, bem como à visão de mundo e ao modo de vida, possibilidades e dificuldades próprias dos jovens educandos. Essa experiência suscitou em mim outro olhar sobre as práticas desenvolvidas. Em especial, passei a ter interesse nas ações educativas empregadas no âmbito do referido projeto de educação social, indagando sobre qual a repercussão destas na vida dos jovens.

As reflexões iniciais que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa estavam vinculadas ao pressuposto de as vivências educacionais potencializarem ou não a formação plena do sujeito voltada para a emancipação. No entanto, não desconhecemos as considerações de Santos (2015, p. 19), quando afirma que as “práticas desenvolvidas no campo social poderiam tanto conduzir à manutenção de processos alienatórios, quanto servir de inspiração à resistência e à emancipação”. Dentro desse viés, pensar a prática desenvolvida no âmbito do Projeto Pescar, como promotora do desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens, remete diretamente à relevância de se investir na qualidade educacional. Segundo Carvalho (2007, p.6), é preciso muita disposição para “a construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência”.

Ao atentar para o slogan do Projeto Pescar - “Atitudes que Transformam Vidas” -, entendemos que a experiência de participar do mesmo pode ser uma oportunidade de transformação, como um elemento mediador do processo de produção cidadã. Isso pode se efetivar através de ações que oportunizem ao jovem um conhecimento em relação a si mesmo, em prol da construção ativa de seu futuro, no intuito de transformar a realidade

¹ O termo “Educadora Social” é resultado de uma prática que vem sendo desenvolvida no Brasil há décadas, no âmbito dos projetos sociais, por profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Porém ainda não constitui uma profissão regulamentada no nosso país. Remetemos aos estudos de Moura e Zucchetti (2006; 2010) para maior aprofundamento sobre a referida abordagem.

em que se encontra. Nesse processo, o jovem transforma-se a todo momento e refaz a sua trajetória de vida conforme os resultados das diferentes influências recebidas, que contemplam sua história, o grupo em si, as relações com o grupo, a família, a empresa e a comunidade, bem como as questões ligadas às políticas públicas, à rede de atendimento e ao cenário econômico, político e cultural do país.

Neste sentido, a presente investigação vinculou-se diretamente ao processo de (trans)formação do sujeito, defendido pelo Projeto Pescar. Processo que aqui passa a ser compreendido como resultado do investimento de ações educativas que caracterizam a Formação Humana, no sentido pleno, fugindo da práxis utilitária desenvolvida apenas enquanto senso comum, que não objetiva a compreensão consciente do real. Segundo Kosik (2010), é preciso avançar para além das pseudoconcretidades. É preciso desnaturalizar o que se coloca como real para validar-se a busca pela educação, que ultrapassa o senso comum, fortalecendo o espaço educativo enquanto promotor de senso crítico. A naturalização de qualquer fenômeno na sociedade se efetiva através da regularidade com que as ações ocorrem, do imediatismo com o qual são debatidos e entendidos, anulando-se assim aspectos sociais e históricos. (KOSIK, 2010). Assim, reiteramos a importância de abertura crítico-reflexiva, a respeito da educação na área social realizada no âmbito do Projeto Pescar, principalmente das práticas pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento pessoal e profissional enquanto capazes de transformar vidas.

Santos (2015) ressalta que há diferentes concepções sobre educação na área social, bem como metodologias e práticas pedagógicas realizadas no contexto dos Projetos Sociais. Essa realidade também está presente no contexto do Projeto Pescar, em virtude de se caracterizar como uma ação que ocorre enquanto rede colaborativa, apresentando ampla diversidade cultural, de acordo com as diferentes realidades onde as unidades estão localizadas.

Tendo em vista que em sua proposta o Projeto Pescar assume o compromisso de promover a (trans)formação dos sujeitos diante de reflexões sobre si mesmo e sobre o mundo, no âmbito desta tese buscamos compreender como esse processo repercute na trajetória pessoal e profissional dos jovens educandos egressos do projeto.

Partindo do pressuposto de que ali gestam-se ações de formação humana em sentido amplo, o **objetivo geral** da presente pesquisa foi **investigar as repercussões do processo formativo desenvolvido no âmbito do Projeto Pescar sobre as trajetórias**

de vida dos jovens egressos e quais suas possibilidades de favorecer experiências de formação humana. Os **objetivos específicos** que nortearam a pesquisa foram:

- i. Analisar como as práticas de educação implementadas no Projeto Pescar impactam as histórias de vida dos jovens egressos;
- ii. Analisar as possibilidades das práticas de educação do Projeto Pescar, para além de formação profissional, oportunizarem experiências de Formação Humana.

A seguir, este documento apresenta o resultado da pesquisa desenvolvida que está assim estruturado: O capítulo 1 aborda a Contextualização da Problemática; a exposição da trajetória do Projeto Pescar desde sua criação é realizada no capítulo 2, destacando sua relação com o Terceiro Setor e, contraditoriamente, também com os movimentos sociais. No capítulo 3, apresentamos um arranjo teórico tecendo a definição conceitual que parte do desenvolvimento humano para se firmar enquanto formação humana. As juventudes oriundas de contextos em vulnerabilidade social são o tema principal do capítulo 4, para visibilizar as distâncias existentes entre os diversos tipos de juventudes e ampliar o conhecimento dos jovens participantes da pesquisa.

No capítulo 5, nos dedicamos a apresentar o lastro teórico da metodologia aplicada, mostrando que a escolha metodológica está diretamente condicionada aos princípios estruturantes presentes na metodologia do Projeto Pescar.

A partir de então, nos capítulos 6, 7 e 8 apresentamos a discussão dos dados desta pesquisa, destacando que o processo guiou a organização estrutural da análise, para três momentos distintos: O processo educativo, as principais dimensões de (trans)formação do jovem após o Projeto Pescar e, por fim, as mudanças no cotidiano do jovem com base nas categorias previamente definidas e confirmadas pelas narrativas (família, escola / trabalho e relacionamento).

O capítulo 9 retrata as Considerações de Encerramento do presente estudo e, em seguida, nas Referências, é possível reconhecer os autores que se tornaram base teórica-metodológica e reflexivo-crítica sobre a realidade estudada, para a construção deste trabalho.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Uma das questões mais amplamente discutidas na contemporaneidade é a globalização e seus reflexos no contexto social como um todo e, especificamente, na educação. Entende-se que “a globalização tanto divide quanto une, divide enquanto une” (BAUMAN, 1999, p. 05) o que, de certa forma, pode ser a representação do modo de se viver na atualidade. No entanto, ressalta-se que o modo de sentir as consequências das transformações sociais repercute diferentemente conforme o contexto social. Segundo Bauman (1999, p. 68) “o que é opção livre para alguns se abate sobre outros como destino cruel”, principalmente, em um contexto onde a ideia geral dominante é a de que a responsabilidade pelo destino é de cada um, independente de classe, gênero, condição financeira, idade, raça, escolaridade, etc. Esse pensamento reforça a negação da plenitude da condição humana, já que a pobreza implica condições de sobrevivência permeadas por doenças, violência, ausência de moradia, educação, cultura, trabalho, e, principalmente, de perspectivas de vida para o futuro.

De acordo com Castel (2013), a situação atual marcada pela instabilidade nas relações de trabalho, mais especificamente, pelo aumento contínuo do desemprego que pode desencadear a “multiplicação de indivíduos que ocupam na sociedade uma posição de supranumerários, ‘inempregáveis’, inempregados ou empregados de um modo precário e intermitente” (p. 21). Este cenário remete diretamente aos sujeitos que, por estarem nele inseridos, são reconhecidos como pessoas em situação de vulnerabilidade social. Esta, que de acordo com Abramovay (2002) está totalmente vinculada com a “disponibilidade de recursos materiais ou simbólicos dos atores [...] e o acesso à estrutura de oportunidades sociais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade” (p. 29)². Sabe-se que a precarização da vida resulta das desigualdades socioeconômicas e gera novas configurações na dinâmica social contemporânea. Dentre tantas, Neves (2005) ressalta a redução da autonomia nas decisões ou escolhas dentro de um determinado grupo social, que desencadeia não somente o enfraquecimento dos laços sociais, mas, principalmente, gera o desligamento das pessoas, seja no sentido material ou simbólico. Para Abramovay (2002), a ausência de participação política e a total ausência de acesso aos direitos sociais em determinada sociedade, resulta em desvantagem significativa no desempenho e na mobilidade social de seus atores.

² A temática da “Vulnerabilidade Social” será retomada no capítulo 4 do presente trabalho.

Para Bauman (1999, 2013b), o processo de globalização homogeniza o espaço público, desencadeando a fragilização, ou até mesmo a ruptura das redes protetivas, acarretando em abandono e solidão. Assim, frente ao cenário social da globalização, desencadeia-se nos sujeitos “um vazio interior, um horror a desafios que a vida pode colocar e o expediente da ignorância ante opções autônomas e responsáveis” (p. 46). Os reflexos de todo este contexto de vulnerabilidades repercutem de forma mais perversa sobre as juventudes, que passam a sentir profundamente os efeitos do Panóptico, cujo objetivo maior consiste em “insular a disciplina e impor um padrão uniforme ao comportamento [...]; o Panóptico torna-se, antes e acima de tudo, uma arma contra a diferença, a opção e a variedade” (BAUMAN, 1999, p. 50).

Especialmente, as juventudes em situação de vulnerabilidade social, tendem a buscar apoio nas políticas de proteção social com vistas a assegurar seu acolhimento e fortalecimento frente às adversidades da existência (CASTEL, 2013, p. 24). Nesse sentido, o trabalho emerge como um modo de inscrição na estrutura social, significativamente valorizado pelo jovem, porque o torna parte ativa da sociedade e garante sua real participação.

Em relação ao cenário brasileiro, de acordo com Santos e Gimenez (2015), até 2014 o mercado de trabalho para jovens apresentou alguns avanços como resultado do investimento em políticas sociais. Mesmo quando o crescimento econômico tornou-se lento, ainda existia perspectivas quanto à geração de empregos em decorrência do investimento em ações de estímulo à inserção do jovem no mundo do trabalho³, principalmente, aquelas focadas na obtenção do “primeiro emprego”.

Contudo, ainda que o Brasil nas últimas décadas tenha apresentado aumento das taxas de inserção dos jovens no mercado de trabalho em comparação com o cenário internacional, sua participação no mercado de trabalho geralmente ocorre em situações “degradantes de exploração da atividade laboral, com evidentes impactos negativos sobre as condições de educação dos jovens” (SANTOS e GIMENEZ, 2015, p. 153). Cabe retomar as afirmativas de Juncken (2005, p. 12) sobre estes aspectos, pois para ele, os jovens “se veem desinstrumentalizados para a realização de seus objetivos relativos ao trabalho e/ou profissão”, poderíamos acrescentar nesse conjunto também os objetivos

³ São exemplo das políticas sociais voltadas para o mercado de trabalho: Programa Bolsa Família, política de valorização do salário mínimo, estruturação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), financiamentos estudantis (FIES), ampliação de vagas em escolas técnicas e federais de nível superior (SANTOS; GIMENEZ, 2015, p. 153)

peçoais. Esse cenário de precarização total das condições laborais impacta diretamente as taxas de evasão escolar, acarretando falta de perspectivas de melhoria de vida e empurrando os jovens à situações extremas como a criminalidade e a violência, geralmente, resultantes de sua aproximação com tráfico de drogas.

Ademais, ainda que investimentos no acesso às políticas sociais, associados à mudança no cenário econômico, tenham possibilitado que muitos jovens atingissem a realização de sonhos e conquistas pessoais, percebe-se que grande parte deles não logrou desfrutar das mesmas oportunidades. Em geral, jovens oriundos de contextos de alta vulnerabilidade tendem a considerar que tais oportunidades estão totalmente fora de seu alcance. Trata-se de modo peculiar de ser jovem e se posicionar no mundo marcado por um histórico de limitações provenientes do ambiente, da família, da comunidade que impõe distorções na percepção de si mesmo no mundo.

Ao comentar que “o problema da condição contemporânea de nossa civilização moderna é que ela parou de questionar-se”, Bauman (1999, p. 08) chama atenção para o esvaziamento de nossa capacidade de nos pensarmos criticamente e projetarmos nossos sonhos e desejos. Quando se trabalha diretamente com jovens oriundos de contextos de alta vulnerabilidade, pode-se constatar a quase total ausência de questionamento, uma dificuldade de análise crítica das situações locais ou globais, a qual, por vezes, aparece associada à forte adesão aos discursos dominantes. Nesse cenário, onde a incapacidade de sonhar seus próprios sonhos impera, as perspectivas de futuro simplesmente não existem, ou são determinadas pela sociedade e ditadas pelos meios de comunicação.

Parece que, se antes a questão social se resumia ao problema sobre como um trabalhador subordinado e dependente poderia tornar-se um sujeito socialmente pleno, atualmente, a questão social se expressa no problema dos supranumerários, que “nem sequer são explorados, pois isso implicaria competências conversíveis em valores sociais.” (CASTEL, 2013, p. 33).

Assim, no âmbito de uma “nova desordem mundial” (BAUMAN, 1999, p. 56), a questão social constitui uma problemática que, articulando desigualdade social, juventudes oriundas de contextos de vulnerabilidade social e rápidas transformações sociais, cada vez mais, impõe investimento em ações com foco na educação voltadas para as juventudes pobres.

Entende-se que qualquer investimento deve priorizar o desenvolvimento do potencial pleno do sujeito, por meio do exercício reflexivo crítico sobre si e sobre o mundo, única forma capaz de gerar impactos na sua trajetória de vida. Trata-se de ações

educativas crítico-reflexivas que, por meio do fortalecimento das redes sociais de pertencimento, da escuta atenta, da convivência em grupo, poderá promover o autoconhecimento e, em decorrência, a qualificação profissional.

Evidentemente, o caminho a ser percorrido na busca de chances para mudar as vidas de jovens oriundos de contextos de vulnerabilidade, passa necessariamente por um projeto coletivo que lhes possibilite o acreditar no seu próprio futuro, aproveitando as oportunidades que a vida pode oferecer durante sua caminhada.

Nesse sentido, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) com base na Constituição Federal (1988) e na Lei Orgânica da Assistência Social (2003), ao pautar-se pela “dimensão ética de incluir ‘os invisíveis’, as diferenças e os diferentes, as disparidades e as desigualdades” (BRASIL, 2004, p. 15), alavancou o desenvolvimento de ações com foco na educação, na grande maioria, voltadas para a cidadania.

Com efeito, na atualidade, é nítido o crescimento de projetos sociais que direcionam sua ação para uma cidadania que remete à responsabilização de toda a sociedade e, ainda que muitas vezes não alcancem o objetivo de se viver melhor coletivamente, esses projetos sociais constituem direito de todos que deles necessitam (MOURA & ZUCHETTI, 2006). Sendo práticas educativas desenvolvidas fora do ambiente escolar, os projetos sociais são definidos como “processos educativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos, que atuam na área.” (GOHN, 2011, p. 32).

Inserido nessa definição, o Projeto Pescar configura um empreendimento de origem corporativa com finalidade social. De acordo com a Fundação Projeto Pescar (FPP, 2006; 2015), o Programa de Formação Socioprofissionalizante Projeto Pescar surgiu com o objetivo de viabilizar oportunidades de inserção no mercado de trabalho para jovens oriundos de contextos em situação de vulnerabilidade social. Ao longo de sua história, foi possível observar e estabelecer um perfil dos jovens do Projeto Pescar. Dentre as diversas características, destaca-se a falta de perspectivas, “um desencanto com o próprio futuro, já que eles não conseguem romper sozinhos com a falta de acesso a direitos básicos como formação profissional” (FPP, 2016, p.19). O público acolhido no Projeto Pescar são jovens e adolescentes com idade entre 16 e 19 anos, que estudam a partir da 6ª série do ensino fundamental ou já tenham terminado o ensino médio, pertencentes a famílias com renda per capita de até meio salário mínimo e que se encontram inseridas em contextos de vulnerabilidade social.

O Projeto Pescar desenvolveu uma metodologia de trabalho diferenciada, que tem como meta oferecer aos participantes a ampliação de seu autoconhecimento, sua autoconfiança, seu conhecimento de mundo, através da reflexão crítica sobre a realidade. Implementa-se, assim, um método que aposta na convivência no meio coletivo como forma de despertar a autonomia dos jovens, tornando-os capazes de realizarem suas próprias escolhas. Com base na sua capacidade de fazer escolhas, os jovens trabalharão para a sua inserção no mercado de trabalho e à cidadania (FPP, 2016). Damásio, Silva e Aquino (2010, p.82) ressaltam que, o sentido passa a ser alvo de questionamentos “nessa perspectiva, a preocupação com o sentido surge[...] deixando transparecer que a problemática essencial da existência humana se abre ao homem jovem, que está em processo de amadurecimento e luta espiritual”.

O referido Projeto caracteriza-se como uma rede colaborativa para a transformação de jovens. Neste sentido, busca oferecer pontes que interligam pessoas que talvez nunca se conhecessem e através das quais tendem a construir novos caminhos de significação de si, de sua rede de pertencimento, suas potencialidades, direitos e deveres, bem como sua autonomia para escolhas e decisões na vida. Esses objetivos são promovidos por meio da relação direta dos jovens com os voluntários (internos e externos), educadores sociais e demais instituições parceiras, como Universidades, Organizações do Terceiro Setor, Empresas privadas, que oportunizam o encontro de diferentes histórias de vida, a troca de diferentes conhecimentos e, o mais importante, o despertar do senso crítico diante das diferenças. Assim, os jovens “transitam entre mundos diversos e até opostos ao seu, levando experiências de um lado a outro, tornando-os agentes de transformação social” (FPP, 2016, p. 19).

Ainda que sua missão esteja voltada para a ampliação do acesso ao mercado de trabalho para jovens oriundos de contextos de vulnerabilidade social, resulta pertinente supor que, por meio das práticas de educação implementadas no âmbito do projeto Pescar, estão sendo produzidos efeitos que extrapolam os objetivos de caráter compensatório?

Considerando vulnerabilidade como “uma zona intermediária, instável, que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade” (CASTEL, 2013, p. 24), caberia supor que o Projeto Pescar logra incidir nesse espaço de fragilidade, produzindo efeitos não claramente explicitados sobre a vida dos jovens envolvidos?

Para além da integração do jovem ao mundo do trabalho, é possível supor que a prática educativa implementada do Projeto Pescar oferece outras possibilidades de (trans)formação na vida dos sujeitos envolvidos?

Tendo em vista que sua proposta assume o compromisso de promover a (trans)formação dos participantes por meio de práticas que promovem a reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo, e levando em consideração os valores e compromissos explícitos em seu Projeto Político Pedagógico, esta investigação levantou as seguintes questões norteadoras: **o processo de formação desenvolvido no âmbito do Projeto Pescar ao incidir nos percursos de vida dos jovens atendidos logra fomentar uma experiência de Formação Humana? Como as práticas de educação implementadas pelo Projeto Pescar repercutem nas histórias de vidas dos jovens egressos e quais suas possibilidades de favorecer experiências de Formação Humana?**

Na busca de respostas a essas questões, nos próximos capítulos passamos a apresentar o Projeto Pescar e seu percurso histórico, além dos fundamentos teóricos para as principais categorias de discussão – Formação Humana e Juventudes.

2 PROJETO PESCAR: ENTRE O TERCEIRO SETOR E MOVIMENTOS SOCIAIS

Há quase 43 anos, a empresa Linck SA fundou a Escola Técnica Linck, a qual, logo em seguida, transformou-se em Projeto Pescar, desenvolvendo suas atividades exclusivamente na empresa até 1988. O referido Projeto objetiva ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho para jovens oriundos de contextos de vulnerabilidade social, através de uma metodologia diferenciada que busca promover seu autoconhecimento, sua autoconfiança, seu conhecimento de mundo, sua persistência e proatividade na busca de seus objetivos. Atualmente, o Projeto ganha visibilidade e representatividade internacional, totalizando quase 100 unidades que estão presentes em vários estados brasileiros, como também em países latino-americanos como Argentina, Paraguai, Peru. Nos últimos anos, somam-se à Rede Pescar, duas unidades em Angola, na África.

2.1 DO REGIME MILITAR À REDEMOCRATIZAÇÃO: A EMERGÊNCIA

O período inicial do Projeto Pescar situa-se no contexto sócio político do período de transição da ditadura militar para abertura política⁴. Em 1976, no município de Porto Alegre/RS, por iniciativa do dirigente da empresa Linck SA⁵ foi criada a primeira turma do que posteriormente passaria a ser reconhecido como Projeto Pescar. Em plena época do Regime Militar no Brasil, a iniciativa possibilitou a realização de um curso sobre noções básicas de Mecânica Automotiva, oferecido à uma turma de jovens oriundos de famílias de baixa renda que moravam próximo da empresa. O objetivo da ação era oferecer maiores possibilidades de acesso ao mundo do trabalho para 15 jovens, cuja turma era formada apenas por meninos, com idade entre 14 e 18 anos, estudantes de escolas públicas. Considerados aprendizes, os jovens ficavam sob a orientação de um professor contratado e/ou por colaboradores da empresa voluntários que ministravam aulas sobre temas técnicos (FPP, 2001).

⁴ O período chamado de “Redemocratização” compreendeu os anos de 1975 a 1985, entre os governos dos generais Ernesto Geisel e João Figueiredo e as eleições indiretas que devolveram o poder às mãos de um presidente civil.

⁵ Tendo como seu fundador e idealizador o senhor Geraldo Tollens Linck, nascido em 1927 e falecido em 1998.

Na medida em que o Projeto Pescar foi se desenvolvendo, a partir da segunda metade da década de 70, também era possível observar no país o surgimento de organizações de base popular que defendiam a liberdade democrática, a anistia em sua plenitude, o fim das torturas e prisões em decorrência de diferenças políticas. Nessa época, registrou-se a expansão dos Movimentos Sociais urbanos em prol de maior qualidade de vida nas cidades, defendendo condições mínimas das necessidades básicas (BOJUNGA, 2013).

De acordo com Gohn (2011), os Movimentos Sociais populares passaram a ter visibilidade no transcorrer das décadas de 70 e 80, quando fortaleceram sua articulação com os atores coletivos na luta contra os regimes militares, tendo por inspiração a teologia da libertação. São reconhecidos enquanto processo de caráter político-social e cultural, caracterizados como “fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes”, com potencial para despertar maneiras diferenciadas de organização e expressão da população e suas demandas (GOHN, 2011, p. 333). Na época de sua expansão, os Movimentos Sociais exerciam papel educativo para seus integrantes, pois firmaram-se como ações coletivas promovidas por moradores das periferias, exigindo do Estado acolhimento e resolução de suas demandas por sobrevivência, extrapolando o contexto das indústrias e demais locais de trabalho. Referenciando Touraine, a autora afirma que

os movimentos {sociais} são o coração, o pulsar da sociedade. Eles expressam energias de resistência ao velho que oprime ou de construção do novo que liberte. Energias sociais antes dispersas são canalizadas e potencializadas por meio de suas práticas em “fazer propositivos” (GOHN, 2011, p. 336)

Os Movimentos Sociais possuem caráter coletivo e integrador ao direcionarem suas estratégias ao coletivo, firmado por redes integradas que podem refletir o próprio diagnóstico social da realidade (GOHN, 2011). O Projeto Pescar organiza suas ações de acordo com o cenário vivido no país. A própria motivação de criação do mesmo se fortaleceu diante de uma cena de violência social vivenciada pelo seu fundador (FPP, 2015; 2016).

Conforme Winckler e Santagada (2012), na época em que o Projeto Pescar foi criado, a visão social lançada sobre as classes populares conduzia à crença da necessidade de criação de mecanismos de controle. Assim, as Escolas Correcionais, ao lado das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), objetivavam além de ensinar uma profissão, “habilitar os desvalidos, afastá-los da ociosidade ou da escola do crime e do vício” (p. 98).

Pereira (2011) enfatiza que a busca de formação do jovem para o trabalho constitui uma aliança, que sempre existiu no Brasil, entre políticas econômicas e educacionais. Por exemplo, já no período republicano, buscava-se a padronização do ensino profissional técnico. De fato, nos primeiros dez anos de prática, o Projeto Pescar concentrou-se no ensino de conteúdos técnicos, referenciando a cultura organizacional da época e o perfil dos voluntários que ministravam aulas técnicas. O responsável pela implantação e implementação do projeto era engenheiro, que tinha por função a elaboração e gestão do currículo, escolha e contratação do professor e seleção dos jovens. Nesse sentido, o currículo utilizado na primeira turma, por exemplo, estava constituído exclusivamente de disciplinas técnicas específicas sendo a única exceção uma disciplina denominada Higiene e Aparência Pessoal, provavelmente, justificada no fato de se tratarem de jovens oriundos de famílias de baixa renda.

Nesse sentido, e considerando a presença da disciplina “Higiene e Aparência Pessoal” na primeira grade curricular, podemos inferir que, naquele momento, havia um olhar assistencialista, talvez, preconceituoso, sendo lançado sobre os jovens atendidos, em função do contexto de extrema precariedade material do qual provinham. Além disso, a utilização da terminologia “menores carentes” nos documentos oficiais, corrobora essa compreensão.

Neste cenário inicial, marcado pelo viés totalmente técnico associado a um olhar “assistencialista”, qualquer aspecto de formação humana ou de reconhecimento de direitos de cidadania era desconsiderado no planejamento das ações formativas (FPP, 2004; 2016). Disso resultou um cenário inicial limitado, compatível com o modelo da Escola Técnica e com o desenho curricular que apresentava tendências ao fechamento, fenômeno descrito por Bojunga (2013) como “estufa para mudar as pessoas”.

No entanto, pode-se observar que no transcorrer dos anos essa tendência não se efetivou de forma total. Pelo contrário, aos poucos houve certa abertura que, na prática, contribuiu para a integração de outras temáticas à grade curricular, ampliando o espectro de aprendizagem dos jovens. Além disso, essa flexibilidade parece ter repercutido na prática cotidiana, na medida em que se alterou a própria forma de organização das cadeiras na sala de aula, passando do formato escolar tradicional para o formato circular atualmente adotado em todas as unidades do Projeto. Trata-se de uma alteração relevante, posto que, de acordo com Giddens (2005, p. 291), a disposição das salas, dos corredores e dos espaços abertos dos prédios de uma organização podem oferecer pistas fundamentais sobre o modo de operação de seu sistema de autoridade.

No cenário nacional, a Redemocratização iniciou com sutis mudanças políticas. No governo Geisel (1974-1979), três eventos marcam a nova direção política do país: i) a substituição do AI-5 por salvaguardas constitucionais, ii) o assassinato de Vladimir Herzog pelos militares, que driblando a censura da época desencadeou intensos protestos contra o governo, e iii) o reestabelecimento das relações diplomáticas entre Brasil e países comunistas – China, Bulgária, Hungria e Romênia. De 1979 a 1985, a abertura política é promovida pelas novas leis sancionadas no governo de Figueiredo. Destacam-se aqui a revogação do AI-5 em 1978, a promulgação da Lei da Anistia (1979) e o retorno dos exilados políticos, bem como a ampliação da tolerância em relação às manifestações populares, como, por exemplo, o movimento das “Diretas Já!”, que tomou conta das ruas do Brasil.

2.2 REDEMOCRATIZAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E TERCEIRO SETOR

A grande mobilização desencadeada no país a partir da década de 80 impulsionou o processo de transição democrática e a reorganização partidária, tendo no percurso histórico alguns episódios que marcaram o período, como, por exemplo, a campanha das “Diretas Já”, a promulgação da Constituição Federal e o impeachment do presidente Fernando Collor de Melo. Nesse cenário de lutas e conquistas, aparentemente, os ideais do Terceiros Setor e dos Movimentos Sociais se encontravam, levando a crer que ambos visavam promover as mesmas transformações.

Contudo, talvez por diferenças na forma de conceber o que vem a ser uma transformação e para quem se destina, na prática Terceiro Setor e Movimentos Sociais dificilmente comungam dos mesmos ideais. Trata-se de concepções de mundo, de sociedade, que carregam valores completamente distintos, repercutindo em práticas diferentes, às vezes opostas, fazendo com que ambos tracem percursos independentes e paralelos.

Nesse cenário de busca pela superação da crise do capitalismo, o neoliberalismo serve de combustível para movimentar as ações tanto do terceiro setor como dos movimentos sociais. Contudo, a partir de então, ocorre um progressivo afastamento entre ambos em direção a polos antagônicos. Por um lado, o Terceiros Setor avança com “a privatização dos serviços públicos fornecidos pelo Estado [e com a introdução da] lógica do mercado no aparelho do Estado para realização de atividades de sua responsabilidade” (ALVES e SEVERINO, 2011, p.3). Por outro lado, os Movimentos Sociais avançam na

contestação e na luta contra a introdução da lógica da privatização. De acordo com os referidos autores, após 1990, “as políticas governamentais brasileiras impulsionaram o aumento das parcerias entre o setor privado e a esfera pública, solidificando o Terceiro Setor por meio da descentralização, setorialização e focalização destas políticas” (p. 6).

Até meados da década de 80, as ações das empresas na área social eram marcadas pela visão assistencialista e reduziam-se a contribuições financeiras, geralmente, para igrejas e/ou entidades assistenciais tradicionais. Mas, nos anos 1990, esse cenário mudou com a emergência do conceito de Responsabilidade Social Empresarial, o qual passou a alavancar a ideia de Investimento Social Privado, que rapidamente foi adotada pelas empresas como estratégia social. O resultado desse processo pode ser percebido no aumento do número de fundações criadas dentro das próprias empresas. Com efeito, inicialmente a ideia predominante sobre o tema da responsabilidade social aparecia particularmente ligada aos interesses dos governos de países pobres. No entanto, essa visão foi ressignificada a partir da ampliação do conceito de sustentabilidade, que ganhou força na esfera social, passando a “apontar os problemas dos esforços [...] do desenvolvimento humano” (KISIL, 1997, p. 132).

Essa redefinição conceitual e política determinou a instauração de um novo projeto societal (SANTOS, 2015), incidindo e influenciando o próprio Projeto Pescar, o qual passa a incorporar uma característica contraditória, posto que fundado e consolidado no bojo do ideário neoliberal, passa a mirar cada vez mais objetivos muito próximos dos ideais e lutas populares expressas nas bandeiras de luta e ação dos Movimentos Sociais.

O novo projeto societal incidiu sobre o tecido social, influenciando e alterando especialmente a concepção do mundo do trabalho e das organizações empresariais como um todo. De acordo com Medeiros (2003), o caráter mecanicista das empresas ganha novo sentido, enfatizando a complexidade das organizações. A partir de então, o universo do trabalho passou a ser desenvolvido por meio de interações compartilhadas entre os indivíduos e grupos de trabalho que deveriam se relacionar com base na “cooperação” e no esforço mútuo para garantir a eficiência e eficácia da tarefa laboral. De acordo com o autor,

os fatores de ordem materiais e simbólicos [...] vão ocupar um lugar central, fazendo com que os estímulos materiais e financeiros sejam deslocados a uma posição limitada no universo motivacional dos trabalhadores, o que significa que a eficiência do trabalhador está condicionada por fatores de natureza não só econômica, mas também moral, social e política (MEDEIROS, 2003, p. 49).

Conseqüentemente, o reordenamento social e político, que instaurou outra lógica no mundo do trabalho e das organizações empresariais, também forjou outro perfil de trabalhador, o que acarretou a revisão da concepção do Projeto Pescar e desencadeou mudanças nos seus programas curriculares. A partir da década de 90, intensos debates e reflexões buscando alinhamento ao novo ideário encontraram embasamento legal para as referidas alterações no Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que dispõe sobre os objetivos⁶ da Educação Profissional. O referido Decreto impacta na medida em que instaura uma dicotomia no plano das finalidades educacionais de jovens. Na prática, faz emergir dois âmbitos de educação que passam a operar em espaços distintos: um voltado para o desenvolvimento de uma formação integral do jovem, que atingia os filhos das elites, e outro espaço educativo, voltado para o desenvolvimento de uma educação profissionalizante, que passou a ser oferecida aos filhos da classe trabalhadora. De acordo com Sabbi (2012), essa dicotomia caracterizou um retrocesso no ensino do país, pois, baseados em critérios extremamente tecnicistas e economicistas apenas, priorizavam as demandas da elite, de formatar trabalhadores padronizados e remodelados ao novo sistema.

Ao longo da década de 90, o pensamento neoliberal engendrou e consolidou o Terceiro Setor como alternativa para o enfrentamento de questões coletivas, que, supostamente, o Estado brasileiro não teria competência para equacionar. Fortalecido por concepções como as da Responsabilidade Social, o Terceiro Setor se oferece como lócus privilegiado para práticas de intervenção social estrategicamente planejadas pelas empresas (BOJUNGA, 2013). Já em 1989, um grupo de empresários realizava encontros informais para refletir sobre filantropia e articular iniciativas que promovessem maior aproximação entre a sociedade civil, representada pelas organizações e o Estado.

Por outro lado, nesse mesmo período, de acordo com Bojunga (2013), os Movimentos Sociais passam a se configurar como movimentos contestatórios, lutando contra a globalização econômica e tentando impor um tipo de globalização alternativa, que enfatiza o respeito às diferenças locais. Nesse sentido, conforme Costa e Prado (2017, p. 9) os movimentos sociais passam a ser alvo da artimanha do pensamento neoliberal hegemônico que se caracteriza por

⁶ Explicitado no Inciso I, do Artigo 1º, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 determina que o objetivo da Educação Profissional é “promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas. (BRASIL, 1997b)

[...] invisibilizar ações em defesa da ampliação da democratização social por parte dos Movimentos Sociais e por construir maneiras de criminalizá-los, buscando não apenas deslegitimá-los junto ao restante da população.

Tendo como cenário o movimento de polarização que se estabeleceu entre Terceiro Setor e Movimentos Sociais a partir da década de 90, o surgimento de novas Organizações Não Governamentais (ONGs) torna mais difícil a compreensão da complexidade da questão social no Brasil. Se antes da década de 70 as ONGs existentes eram ligadas aos Movimentos Eclesiais de Base da igreja católica, operando na promoção de ações de assistência social e formação política; nessa configuração, as novas ONGs passam a firmar parceria com o poder público e a sociedade civil, tomando para si a responsabilidade de execução das políticas públicas. Assim, além das ONGs dos antigos Movimentos Sociais, novas ONGs, agora enquanto Terceiro Setor, passam a direcionar suas ações à população mais vulnerável, em geral “tomando a educação como seu principal instrumento de ação social” (SANTOS, 2015, p. 20).

Alves e Severino (2011) afirmam que, no plano mundial, as transformações sociais, econômicas e políticas desencadeadas a partir de 1990 são fruto de crises ocorridas no período pós-guerra, mais especificamente, em meados da década de 70, quando o mundo capitalista passa a viver uma de suas mais profundas recessões. Diante da crise, o que iniciou como descrença, progressivamente, ganha representatividade prática, pois, sob a égide do Estado de Bem-Estar Social, e apoiado na teoria Keynésiana, defendia-se que o Estado deveria criar mecanismos de controle econômico, instituindo padrões mínimos de saúde, educação, renda, direito ao trabalho, por meio de programas governamentais. Contudo, o Estado brasileiro não demonstrou capacidade de cumprir com suas responsabilidades, principalmente em relação aos benefícios sociais (OLIVEIRA, 2003).

Talvez, por este motivo, nos registros da Fundação Projeto Pescar fique evidenciado um forte posicionamento liberal na medida em que por meio de fragmentos de discursos de seu fundador revela-se uma grande descrença em relação ao Estado: “Violência nem sempre gera violência. Mas, não espere nada do governo, pois ele demonstra ser incapaz de corresponder às suas responsabilidades para com a sociedade” (FPP, 2015, p. 12). Partindo dessa concepção, Geraldo Linck documentou que seu posicionamento de inquietação diante da cena de violência observada voltava-se para o questionamento da responsabilidade de cada um frente à realidade social.

No entanto, no contexto nacional, em meados de 1980, os Movimentos Sociais “contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988” (GOHN, 2011, p. 342). De acordo com Araújo (2005), foi nesse período que a noção de Terceiro Setor emergiu com base no pensamento neoliberal. Conceitualmente, a sociedade estaria constituída por três grandes setores: Primeiro Setor (Estado), Segundo Setor (mercado, empresas privadas) e Terceiro Setor (entidades da sociedade civil sem fins lucrativos, tais como associações, agremiações, fundações, clubes etc). Nesta esteira, também ganhou força a noção de “Responsabilidade Social das Empresas”, defendendo a parcerias entre os setores público e privado, cujas ações seriam implementadas pelas entidades de Terceiro Setor, chamadas Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP - Lei nº 9.790 de 23 de março de 1999.

Assim, o Terceiro Setor configura-se como base estratégica de investimentos em diversas temáticas mundiais, tais como: exclusão, autonomia, vulnerabilidade, diversidade cultural, participação, descentralização, poder local, cidadania, dentre outras. Tendo em vista que esses temas são interdependentes e estão presentes em todos os setores econômicos, uma das maneiras para compreender melhor esse novo arranjo social, de acordo com Fernandes (1994), poderia ser a partir do rompimento da visão dicotômica entre público e privado, abrindo-se a possibilidade da compreensão do Terceiro Setor como uma das formas possíveis de se averiguar a relação entre as duas instâncias. Com isso, registra-se que a vida pública “não é feita apenas de atos de governo, mas também de manifestações da sociedade civil, quer sejam por iniciativas institucionais privadas, quer sejam por ações individuais ou coletivas de cidadania, o que inevitavelmente conduz a uma nova forma de conceber a ação do Estado no tratamento do público e do privado” (MENDES, 1999, p. 31).

Em se tratando da emergência do Terceiro Setor, há que se destacar uma contradição, posto que as OSCIP’s, em geral, totalmente atreladas à tradição histórica, econômica e política brasileira, propõem e implementam ações “governamentais [...] marcadamente compensatórias” (SANTOS, 2015, p. 24). Não obstante, emergidas e em consonância com os Movimentos Sociais, outras entidades (ONG’s) exigem do Estado oferta de intervenções focadas na garantia dos direitos sociais da população.

Nesse sentido, Santos (2015) enfatiza que as ações compensatórias não se tornam efetivas na prática já que são incapazes de gerar as mudanças necessárias para a minimização da desigualdade social no país. Esse cenário das políticas compensatórias

torna-se um desafio imenso, tanto de base teórica, quanto prática, tendo em vista que no Brasil “sistematicamente neutralizaram [se] potencialidades emancipatórias, recorrendo a práticas clientelísticas e despolitizadoras das populações” (BARRETO, 2008, p. 08). A filantropia social no Brasil torna-se, então, estratégia de intervenção junto à população na área de assistência social. Desse modo, a sociedade civil nasce enquanto oposição ao Estado ditatorial, mas no novo contexto político brasileiro recebe influências que descaracterizam a própria trajetória ativista dos Movimentos Sociais (SILVA, 2008).

O início da expansão do Projeto Pescar ocorreu, ainda no modelo de Escola Técnica, com a abertura de duas unidades⁷ do Projeto Pescar na empresa Iochpe-Maxion, sendo que em 1993 mais de 11 unidades estavam em operação e várias outras em processo de implantação. Provavelmente, o rápido crescimento no número de unidades em funcionamento do Projeto Pescar deveu-se ao forte apelo ao voluntariado que constitui uma de suas principais características. Não obstante, essa característica passou a ser alvo de reflexões, tendo em vista que nem todas as empresas teriam assumido o voluntariado como propósito estratégico.

Ao contrário, conforme consta nos registros, os relatos dos empresários são marcados pela ambiguidade em relação ao propósito central. Ainda que estejam relacionados, em alguns momentos, os objetivos refletem “um desejo *filantrópico* de enfrentar a pobreza por meio da preparação de jovens para inserção no mundo do trabalho” (BOJUNGA, 2013, p.78, grifos nossos). Em outros momentos, o foco está na formação de trabalhadores mais qualificados, como meta principal para o setor industrial.

Essa realidade expõe uma importante dualidade de propósito por parte dos gestores em fazer parte do projeto, já que no primeiro caso, aparentemente, o beneficiário principal é o jovem, no âmbito de sua visão de mundo, de escolhas profissionais e pessoais; enquanto o segundo propósito demonstra o ganho futuro de sua organização que o empresário espera obter com o projeto. Como ainda não existiam controles ou parâmetros legais para investimentos na área social, existia ampla liberdade para os empresários agirem da forma que consideravam mais conveniente, ainda que a grande maioria deles entendiam que assim estavam contribuindo para o desenvolvimento social.

A amplitude dessa transformação atinge o nível local, contemplando grupos reduzidos, através de Projetos Sociais⁸, fortalecendo assim o ativismo voltado para a

⁷ Uma em Canoas/RS e outra em São Bernardo do Campo/SP.

⁸ Nesse contexto, da década de 90, o Projeto Pescar obteve reconhecimento maior, em função de três fatores que contribuíram para a divulgação de suas atividades, sendo eles, a) uma publicação da Revista Exame,

solidariedade social. Em 1995, um grupo de 25 instituições empresariais que vinha discutindo a questão do Terceiro Setor, fundou o Grupo de Institutos e Fundações de Empresas (GIFE), com intuito de renovar sua imagem diante da população em geral e diferenciar-se das instituições filantrópicas, cuja imagem estava extremamente desgastada em consequência de suspeitas de corrupção na Legião Brasileira de Assistência (LBA) (BOJUNGA, 2013).

Enquanto projeto sócio educacional, o Projeto Pescar surgiu dentro do viés de fortalecimento local e está engendrado nesses movimentos da sociedade brasileira como um todo, oscilando entre os objetivos e práticas dos movimentos sociais e terceiro setor. Uma evidência clara é que, no ano de 1995, foi criada a Fundação Projeto Pescar (FPP), mantida exclusivamente pela empresa Linck SA, com o objetivo de expandir e qualificar seus processos e sistemas em bases profissionais, a fim de viabilizar o alcance de suas metas. O modelo de expansão adotado foi a franquia social, sendo que cada empresa que aderiu oficialmente ao Projeto assumiu a responsabilidade pela sua execução, e a Fundação se responsabilizou pela orientação e padronização do processo educacional do Pescar (FPP, 2007; 2016).

Ainda em 1995, mesmo que legalmente o país já contemplasse legislações direcionadas às juventudes, não havia nenhum registro de respaldo jurídico para o seu funcionamento. As unidades de treinamento do Projeto Pescar não tinham uma proposta pedagógica formal, somente a orientação de que a formação técnica corresponderia a 50% da carga horária do projeto, o restante seria investido em “desenvolvimento pessoal”. A equipe para o desenvolvimento do projeto era de um instrutor técnico com dedicação integral, voluntários e nenhum funcionário da Fundação Projeto Pescar. A formação dos jovens ainda ocorria no período de seis meses. A sustentabilidade se efetivava pela cobrança de uma taxa de franquia (dois salários mínimos/mês) e por doações efetivadas pelos mantenedores institucionais (FPP, 2016).

No ano 2000, houve a primeira parceria com a Fundação Avina, que originou o Fundo de Sustentabilidade atual. E, como resultado desses primeiros investimentos formais de adequação ao sistema, em 2001 o Projeto Pescar recebeu o Prêmio Tecnologia Social da Fundação Banco do Brasil. Neste ano, também se deu início a uma parceria

no final de 1989; b) uma titulação recebida em 1992, da Associação Nacional das Câmaras Americanas de Comércio, como “ação relevante no campo da educação e da responsabilidade social”, que deu ao Projeto Pescar o “Prêmio Eco”; e, c) o recebimento do “Prêmio Criança”, da Fundação Abrinq, em 1994.

com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio do Núcleo de Integração Universidade e Escola, que disponibilizou profissionais e estudantes de diversas áreas – valorizando a interdisciplinaridade - para contribuir na construção de uma Proposta Pedagógica, que contemplasse o aperfeiçoamento da prática educacional.

Em 2002, a Fundação conquistou o título de instituição de Utilidade Pública pela Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social do Estado do Rio Grande do Sul e de Utilidade Pública Federal. Essas certificações concedidas pelo Estado tornaram-se requisitos fundamentais para que as empresas permanecessem investindo na formação do jovem para o mercado de trabalho, implicando alterações e readaptações até mesmo dos estatutos da Fundação Projeto Pescar.

2.3 NOVAS POLÍTICAS SOCIAIS, NOVOS OLHARES, NOVAS AÇÕES

No início dos anos 2000, diversas estimativas apontavam para 46 milhões de brasileiros vivendo abaixo da linha da pobreza, em situação de “insegurança alimentar” (BRASIL, 2002; INSTITUTO CIDADANIA, 2001). Com efeito, havia um alarmante número de pessoas no país que não consumiam alimentos de forma adequada. Naquele período, foram lançados diferentes programas na busca por minimizar a situação, dentre eles o “Fome Zero”, um programa de educação alimentar, e o “Bolsa Família⁹”.

No que se refere ao Projeto Pescar, a virada do milênio assistiu a outra mudança radical na sua relação com o Estado, o qual passou a “viver um processo permanente e compulsório de adequação às normas e às fiscalizações introduzidas pelas novas políticas públicas brasileiras” (BOJUNGA, 2013, p. 96), quando, pela primeira vez, se efetiva o primeiro aporte de recursos públicos para Fundação Projeto Pescar (FPP), por meio do Programa Piá 2000¹⁰.

⁹ O “Bolsa Família” é um programa que consiste no fornecimento de um determinado valor para famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza. Esse auxílio já existia no período de governo de Fernando Henrique Cardoso, sendo na época dividido em quatro programas (auxílios para compra de gás, alimentação, e artigos escolares), no governo de Luiz Inácio Lula da Silva eles foram unificados e ampliados.

¹⁰ O Programa Piá 2000, instituído através do Decreto 36.762 de 28 de junho de 1996 e contando com a chancela do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), definia o perfil da criança e do adolescente que estaria contemplado em suas ações. Segundo ele, o Programa Piá se destinava à essa faixa etária da população, caracterizando da seguinte forma: baixos níveis de renda; concentração em aglomerações de urbanização precária com pouca ou nenhuma infraestrutura de saneamento básico; condições habitacionais inseguras e insalubres; índices de analfabetismo superiores à média estadual; elevada mortalidade na infância; fragilidade dos vínculos com a família e escola. No seu objetivo geral, visava garantir o direito à “sobrevivência, ao desenvolvimento e à integridade, o desenvolvimento normal de seu ciclo físico e

Alinhado às características do público definidas pelo Programa Piá 2000, o Projeto Pescar passa a atribuir importância especialmente à questão dos vínculos familiares e das relações com a escola, definindo estes dois aspectos como parte do perfil necessário para a inserção de jovens. Ou seja, adotando o conceito ampliado de vulnerabilidade social descrito no Decreto 36.762, de 28 de junho de 1996 (PROGRAMA PIÁ 2000), o Projeto Pescar considera de suma importância a questão da “fragilidade dos vínculos com a família e escola.”.

Assim, a noção de vulnerabilidade social passa a estar presente em todos os documentos do Pescar e se incorpora ao seu discurso “oficial” em consonância com o crescente uso dessa terminologia em âmbito global e nas políticas públicas sociais do país. Cabe enfatizar que, no que concerne às práticas de seleção de jovens, o termo vulnerabilidade social não se restringe à questão financeira, mas considera importante levar em conta condições socioculturais e familiares específicas.

No ano de 2003, foi inaugurada a primeira Unidade Internacional do Projeto Pescar na Argentina, e em 2005 no Paraguai. Essas parcerias não têm caráter comercial, não houve cobrança de royalties, apenas o comprometimento público da adoção do mesmo modelo criado pelo referido Projeto no Brasil. Em decorrência de sua ampliação para além do Estado do Rio Grande do Sul, em 2008 foi inaugurado o primeiro Núcleo Regional do Projeto Pescar em Santa Catarina. A abertura do projeto acompanhou as mudanças sociais da época. A questão da Responsabilidade Social ganha força e, ao lado do conceito de Investimento Social Privado, conquista maior reconhecimento e ampliação de parcerias entre diversos atores da sociedade. Estes novos conceitos são melhor apresentados pelo Grupo de Instituições, Federações e Empresas (GIFE)¹¹, que definiu Investimento Social Privado como o “repasso de recursos privados para fins públicos por meio de projetos sociais, culturais e ambientais, de forma planejada, monitorada e sistêmica” (ALIANÇA, 2010, p. 11).

A Responsabilidade Social Empresarial, para o Instituto Ethos, foi definida enquanto modelo de gestão que se caracteriza através da transparência e da ética

psicológico, sua integração familiar e social, bem como sua formação educacional e cultural” (BRASIL, 1997a).

¹¹ Nascido como grupo informal em 1989, o GIFE – Grupo de Instituições Fundações e Empresas, foi instituído como organização sem fins lucrativos, em 1995. Desde então, tornou-se referência no país no tema do investimento social privado.

empresarial, “e pelo estabelecimento de metas empresariais que impulsionem o desenvolvimento sustentável da sociedade [...] respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades” (p. 11). E, com isso, compreende-se o termo Responsabilidade Social enquanto indicativo de modelo de gestão empresarial global, na área. Já o Investimento Social Privado corresponde a uma parcela do referido modelo de gestão, compreendida como forma de “investimento que envolve articulações entre organizações da sociedade civil, poderes públicos e empresas, e que pode ganhar escala por meio da constituição de redes, como é o caso do Projeto Pescar” (BOJUNGA, 2013, p. 83).

Além disso, a reconfiguração das Políticas de Assistência Social, apresentadas em 2004 (PNAS/2004; NOB/SUAS – MDS)¹², criaram a necessidade de readequação dos processos do Projeto Pescar, principalmente no que tange ao público-alvo atendido. Isso porque se este era caracterizado como estando em vulnerabilidade social, a seleção dos jovens deveria atender plenamente aos critérios que identificassem a família nessas condições. Então, instituiu-se que, para participar do Projeto Pescar, a família deveria ter renda per capita de, no máximo, meio salário mínimo, a escolaridade mínima seria a 6ª série do ensino fundamental e máxima ter concluído o ensino médio.

Dentro deste emaranhado de novos conceitos e determinações legais, ressalta-se o Decreto nº 5598, de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou a Lei da Aprendizagem. Esta determinação federal impactou as ações do Projeto Pescar na medida em que tornou obrigatório para empresas de médio e grande porte a contratação de 5% a 15% de adolescentes e jovens, com idade entre 14 e 24 anos. Por isso, o Projeto buscou atualizações para sobreviver e criou o que ficou conhecido como Jovem Aprendiz Pescar, unindo os participantes do programa Jovem Aprendiz ao Projeto Pescar, enquanto cotistas. A nova configuração legal determinou também que as referidas cotas de aprendizagem deveriam ser aproveitadas em todas as unidades franqueadas. Em 2007, o Projeto Pescar recebeu sua primeira certificação como entidade formadora do Jovem Aprendiz. Neste período, algumas empresas que aderiram ao Programa Jovem Aprendiz passaram a oferecer aos jovens atendidos uma renda, além dos benefícios que já vinham

¹² A forma de gestão no sistema descentralizado e participativo proposto pela LOAS, em seu capítulo III, artigo 6º, implica na participação popular, na autonomia da gestão municipal, potencializando a divisão de responsabilidades e no co-financiamento entre as esferas de governo e a sociedade civil (PNAS/NOB/SUAS, 2004, p.15).

sendo oferecidos - refeição, uniforme, transporte, seguro de vida, cestas básicas de higiene e limpeza e de alimentação.

Neste período, ampliou-se a preocupação dos profissionais que atuavam na rede Projeto Pescar sobre como manter as características originais de um projeto que nasceu voltado para a formação de jovens, diante das novas determinações legais que, direcionadas para inclusão social, ao mesmo tempo exigiam articular a diversidade de interesses privados (SANTOS, 2015). Por isso, como forma de proteger sua ideia de formação, a Fundação Projeto Pescar determina uma nova proposta pedagógica, estabelecendo que 60% da carga horária deve ser dedicada a promover o Desenvolvimento Pessoal, e o restante (40%) às atividades relacionadas à formação técnica. Além disso, também o perfil do profissional responsável pelo acompanhamento das turmas foi alterado. Saiu de cena a figura do instrutor técnico e emergiu a figura do Orientador, o qual hoje passou a ser identificado pelo termo Educador Social.

Em sintonia com a profunda mudança de ativismo ocorrida no país, a Fundação Projeto Pescar passou a direcionar suas ações na direção da solidariedade social, compondo uma rede colaborativa, iniciando novos processos de trabalho que demonstram seu apoio e defesa do ativismo civil. Esse redirecionamento conduziu à busca pela promoção da cidadania ampliada por meio da adoção de novas concepções pedagógicas, demonstrando que o Projeto passou a reconhecer que

[...] antes de assimilarem os conhecimentos técnicos e práticos, os adolescentes demonstraram que necessitavam receber ensinamentos e orientações elementares, em especial relacionadas aos hábitos de higiene e saúde, conforme já descrito, como também em relação às “atitudes de convivência social” (BOJUNGA, 2013, p. 77-78).

Esse reconhecimento, gradualmente, foi se tornando efetivo e repercutiu sobre os conteúdos ofertados pelas unidades do Projeto Pescar, implantando sua metodologia em todas as unidades, diferenciando-se de outros projetos sociais similares. No entanto, Bojunga (2013) sinaliza nessa mudança também a valorização e a definição de um novo perfil de educador, que passa a ter a responsabilidade não somente pelo domínio técnico, mas de desenvolvimento de habilidades e competências pessoais.

No contexto geral do Brasil, a partir de 2006¹³, observou-se um vertiginoso crescimento da economia. De acordo com Scalon e Salata (2012, p.388) “seja do ponto

¹³ No segundo mandato do Governo Lula, sendo controlada a inflação e diminuindo significativamente o índice de desemprego. Com objetivo de desenvolvimento da infraestrutura, foi criado o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC/2007), oportunizando a construção de portos, rodovias e ferrovias, bem

de vista da distribuição de renda, da diminuição de pobreza, ou do crescimento do emprego e da formalidade no mercado de trabalho, [houve] melhorias significativas para uma grande parte da população brasileira”. Os reflexos dessa nova conjuntura foram percebidos em diversas áreas, como, por exemplo, na educação, com o crescimento dos níveis de escolarização e com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Neste período, em torno de 20 milhões de pessoas saíram da pobreza e passaram a fazer parte da classe C¹⁴. Todos os indicadores demonstram que, no Brasil da primeira década do século XXI, ocorreu um inédito e inequívoco processo de Inclusão Social. Mas, infelizmente, o crescimento dos indicadores econômicos, especialmente, o crescimento da renda, não veio associado à garantia de acesso universal a serviços de qualidade em setores básicos como saúde, educação, moradia.

Com efeito, a primeira década do século XXI também produziu uma importante mudança na relação entre o Projeto Pescar e o Estado brasileiro, exigindo adequação às normas e determinantes legais decorrentes do novo enquadramento das políticas sociais no Brasil. Ainda que tal ajuste tenha implicado um forte esforço pela sobrevivência do Projeto Pescar, seus pilares estruturantes permaneceram intactos. Para além da integração dos jovens ao mundo do trabalho, o Projeto Pescar trabalha pela promoção de habilidades e competências fortemente identificados com valores sociais e ideais humanitários expressos em seus pilares estruturantes.

Tais pilares sustentam três dimensões do fazer profissional, assim definidas: a) saber conviver, b) ser cidadão e, c) possuir ensino técnico. O Desenvolvimento Pessoal e a promoção da Cidadania constituem sua marca diferencial. Destaca-se a dimensão “Saber Conviver”, na qual são abordados conteúdos socioafetivos e a comunicação interpessoal, cuja ênfase recai sobre o autoconhecimento, espaço de reflexão, debate e discussão sobre família, juventude, comportamento, educação, sonhos, oportunidades, etc. (FPP, 2016). Vale destacar também que, atualmente, as ações educacionais previstas

como profundo investimento em saneamento básico no país. Assim, no ano de 2011, o Brasil ingressou no Bloco de Países Emergentes (BRIC), composto também por Índia e China. No mesmo período, em decorrência do crescimento econômico, o Brasil ingressou no G-20, formado pela União Europeia e mais 19 maiores economias mundiais. Além disso, o país acompanhou uma das mais valiosas descobertas em seu território: as jazidas de petróleo abaixo das camadas de sal no solo – conhecidas como “Pré-Sal”, ampliando significativamente a confiança na economia e no futuro próspero para todos. Dentro deste contexto, a crise econômica mundial de 2008 teve mínima repercussão no país, desencadeando um clima de otimismo em todos os setores.

¹⁴ Para a Fundação Getúlio Vargas, a Classe C – ou Classe Média – contempla famílias com renda mensal entre R\$1.064,00 e R\$4.591,00.

na metodologia pré-estabelecida pela Fundação Projeto Pescar (FPP, 2016) estão direcionadas para o desenvolvimento de sete competências humanas:

I – Ser Protagonista: designa o jovem que se conscientiza de sua identidade, se reconhece como ser atuante, autônomo, solidário, participativo e construtor do seu destino. A partir disso, consegue exercer ações de intervenção no contexto social, visando responder a problemas reais como sujeito principal, contribuindo para o exercício da cidadania e com atitudes coerentes.

II – Ser Responsável e Comprometido: significa comprometer-se com suas atividades, ser pontual e assíduo, cumprir o que é exigido, respeitar regras e normas de convivência, responsabilizando-se pelos acontecimentos. Implica esforçar-se para obter bons resultados e melhorar seu desempenho, contribuindo para o seu desenvolvimento e do grupo.

III – Compreender Textos e Comunicar-se: refere-se à capacidade de compreender o outro, considerando que um comportamento e/ou uma situação sempre acontecem dentro de uma realidade histórica e cultural. Comunicar-se significa expressar-se em uma linguagem clara e objetiva, repassando informações a outros de forma completa e também ter predisposição para ouvir e compreender o contexto das mensagens transmitidas.

IV - Ser Democrático, Ético e Cidadão: designa uma pessoa que possui valores e princípios que respeitam as diferenças e os direitos humanos. Trata-se de uma pessoa honesta e confiável. Conhece seus direitos e deveres.

V – Resolver Situações Problema: designa a competência de entender e enfrentar um problema, pensando em alternativas de solução e tomando decisões. Capacidade de mudar, aprender, reconhecer erros e reconsiderar seus pontos de vista, aceitando o novo.

VI – Trabalhar e Produzir em Equipe: refere-se à capacidade de colaborar e partilhar, contribuindo para o crescimento do grupo, colocando os interesses do grupo acima dos interesses pessoais. É reconhecer a importância de todos no grupo, respeitando as contribuições de cada um e percebendo seus próprios limites.

VII – Aprender a Aprender: designa a habilidade para buscar, compreender e construir novos conhecimentos, colocando em prática aquilo que aprendeu ao longo da vida e em todos os espaços.

Em consonância com esses princípios, a avaliação dessas competências não se efetiva unicamente pelo olhar o educador social, mas busca a participação ativa dos jovens, como resultado do exercício reflexivo-crítico necessário para seu

autoconhecimento e, mais diretamente, seu desenvolvimento.

Assim, o processo avaliativo praticado no bojo da metodologia de formação do Projeto Pescar exige o desenvolvimento de três etapas. Na primeira, os jovens participam de um momento de autoavaliação, quantitativa e qualitativa, sobre as referidas competências. Na segunda etapa, o educador social avalia os jovens nas mesmas questões. E a terceira fase contempla um diálogo que deve se estabelecer entre educador social e jovens, buscando consenso. A partir de então, segue-se o estabelecimento de um plano de ações que poderá contribuir para o aprimoramento dos aspectos que, em conjunto – jovem e educador –, foram definidos como mais importantes.

Nesse percurso, evidentemente, conquistas e retrocessos se intercalam. No entanto, os princípios que sustentam a metodologia do processo educativo do Projeto Pescar são colocados explicitamente em prol do desenvolvimento dos jovens. Ao mesmo tempo, essa metodologia também opera em prol de seu próprio fortalecimento enquanto prática de educação não escolar.

A seguir é melhor explicitado o entendimento do processo educativo aqui estudado, que se movimenta da concepção de desenvolvimento humano para o conceito de formação humana integral.

3 DO DESENVOLVIMENTO HUMANO À FORMAÇÃO HUMANA

O estudo do desenvolvimento humano exige “a adoção de modelos sistêmicos e a implementação de pesquisas interdisciplinares e multicêntricas” (DESSEN E COSTA JÚNIOR, 2008, p. 12). Ao ir em busca de novas contribuições sobre o tema, retoma-se o que defende Sen¹⁵ (2011), ao enfatizar que o desenvolvimento é, essencialmente, um processo de expansão de liberdades, no qual a renda torna-se significativa apenas em decorrência das oportunidades que pode gerar ao indivíduo.

Ao mesmo tempo, Furrow (2007) defende a promoção do desenvolvimento humano através da Ética do Cuidado, tomando por base a concepção de que as inter-relações que proporcionam o cuidado mútuo (como, por exemplo, pais-filhos, médico-paciente, professor-aluno) permitem a construção de uma trajetória de desenvolvimento das capacidades morais do jovem. A ética do cuidado retrata as emoções como centrais para a capacidade de raciocinar efetivamente. Assim, “todos os seres humanos estão ligados à realidade via vários estados de sentimentos e, portanto, para que possamos entender os outros, devemos entender os seus sentimentos também. E isto requer que não busquemos um distanciamento emocional, mas sim, uma conexão emocional.” (FURROW, 2007, p.87).

Ressaltando a importância das interações sociais, entende-se, segundo Dessen e Costa Júnior (2008), que toda a construção da identidade pessoal, base para o desenvolvimento humano, é formada pela experiência, principalmente a experiência social. O que remete diretamente para o estudo da ética do cuidado, no qual a proximidade entre as pessoas potencializa o perfil cuidador e protetivo entre os envolvidos. Essa concepção resgata o valor das inter-relações para o desenvolvimento do potencial humano.

La Taille (2009) enfatiza que apesar de se ouvir muitas associações entre o desenvolvimento humano e a fragmentação do tempo, esta fragmentação ultrapassa tempo e espaço e afeta profundamente as relações humanas. O que sugere um novo formato ético de se pensar, mais individualizado e competitivo, ao mesmo tempo em que se percebe cada vez mais a perda de valores, de sentido, de direção e objetivos pessoais,

¹⁵ Amartya Sen: Escritor e economista indiano. Um dos fundadores do Instituto Mundial de Pesquisa em Economia do Desenvolvimento (Universidade ONU). Ao lado de Mahbub ul Haq, foi um dos criadores do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), usado pelas Nações Unidas desde 1993 em seu relatório anual. Recebeu o Prêmio Nobel de Economia em 1998.

que exigem o contato com o outro para se ressignificar e reconstruir elos interpessoais. Estes últimos com capacidade de elaborar coletivamente o senso moral.

Se o senso moral pode ser compreendido como elevação da consciência (TEILHARD DE CHARDIN, 1994), com a contribuição da interação social pode (e deve) se complementar com o crescimento valorativo das potencialidades individuais e coletivas, caracterizando o próprio desenvolvimento humano. Este último perpassa, então, diretamente a questão da educação e do conhecimento. Burke (2003) enfatiza que o conhecimento se divide em sete tipos diferentes, sendo: perceptivo, social, cotidiano, técnico, político, científico e filosófico. Com essa visão ampliada de conhecimento, o autor defende a necessidade de se avaliar a multiplicidade de saberes envolvidos no processo do desenvolvimento.

O Projeto Pescar como extensão do universo educacional é considerado espaço de desenvolvimento juvenil (FPP, 2015). No entanto, sua existência está e sempre esteve atrelada e comprometida com os ideários do capital, do empresariado, da lógica do mercado, incluindo seu próprio surgimento em meio ao período militar. Contudo, entendemos que, dialeticamente, o Projeto Pescar apresenta dentro do si a própria contradição, esta que permite a criação de oportunidades para novas configurações de desenvolvimento dos seus participantes. Nesse sentido, ele destaca em sua veia motriz o papel fundamental do educador social acompanhando diretamente e continuamente os jovens, mediando relações destes com a família, a empresa e a comunidade.

Outros projetos ou programas também recebem amplo reconhecimento social pela sua premissa de incluir os jovens no mercado de trabalho, como o “Jovem Aprendiz¹⁶” ou “Projeto Formare¹⁷”. Contudo, eles não direcionam nenhuma pessoa referência para estar diretamente em contato com os jovens. A carga horária é toda preenchida com diferentes professores ou voluntários, que repassam informações para os jovens, sendo estas tomadas, muitas vezes, como demonstração de seu desenvolvimento.

¹⁶ O Programa Jovem Aprendiz é uma política pública. Ao proibir o trabalho aos menores de 16 anos, a Constituição da República de 1988 ressalvou a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho na condição de aprendiz a partir dos 14 anos. No Brasil, historicamente, a aprendizagem é regulada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e passou por um processo de modernização com a promulgação das Leis nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, e nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

¹⁷ O Projeto Formare é um programa de Educação Profissional lançado pela Fundação Iochpe, que desenvolve, por meio da ação voluntária de colaboradores de empresas de médio e grande porte, a potencialidade de jovens de famílias em situação de vulnerabilidade social. A carga horária mínima é de 800 horas, constituída por 85% de teoria e 15% de atividades práticas.

De acordo com Fonseca (1997), o espaço pedagógico torna-se um contexto de socialização do jovem a partir dos programas que estimulam o desenvolvimento de suas competências voltadas para reflexão e ação, indispensáveis na construção da realidade pessoal e coletiva. Vale destacar a contribuição de Moura e Zuchetti (2006, p. 231) a respeito da educação não-escolar, conceituando esta enquanto termo que diferencia “as práticas educativas que ocorrem no campo social daquelas que ocorrem no interior da escola”.

No entanto, as postulações acima ainda não repercutem significativamente nas definições de desenvolvimento humano presentes na literatura tradicional. Com efeito, na construção da problematização, ao revisar a literatura sobre o referido tema, temos observado uma forte influência dos valores econômicos sobre a temática do desenvolvimento humano, os quais permitem, por um lado, criar parâmetros de aferição no que tange ao desenvolvimento das nações em termos de IDH, mas que, no entanto, não oportunizam a visualização ou reconhecimento de outros aspectos do desenvolvimento do ser humano, que são desconsiderados ou despercebidos. Ao mesmo tempo, entende-se que o uso do termo Desenvolvimento Humano possa resgatar valores que discriminam e carregam consigo preconceitos como, por exemplo, ocidente melhor do que oriente, branco melhor do que o negro, urbano melhor que rural.

Desse modo, defendemos que a concepção de desenvolvimento assumida no âmbito da ação do Projeto Pescar está muito mais próxima da noção de formação humana do que de desenvolvimento humano. Isto porque este último parece ser parte de um processo maior, mais complexo, mais extenso e duradouro, que pode encontrar vias de possibilidade através da Formação Humana Integral. Contudo, no espaço pedagógico dos projetos sociais, as intencionalidades presentes são múltiplas e muitas vezes veladas, sendo percebidas somente através das práticas cotidianas que tanto podem apresentar caráter alienante como emancipatório (SANTOS, 2015). Não seria de todo errado afirmar que o fator determinante entre uma ou outra possibilidade das vivências realizadas é a presença do Educador Social, com seu estilo, sua visão de mundo e do próprio espaço profissional, que podem refletir promoção da formação humana.

De acordo com Castel (2013, p.23) “o presente não é só o contemporâneo. É também um efeito de herança e a memória de tal herança que nos é necessária para compreender e agir hoje” e uma das características da formação humana. E isso determina a impossibilidade desta se configurar enquanto ideal a ser perseguido de maneira rígida, padrão, uniforme e excludente.

Nesse sentido, retoma-se a formação humana considerando-se o aspecto singular do homem, a sua capacidade para aceitar, rejeitar, transformar a situação e o mundo, pelo viés da sua liberdade de escolha. Corroboram com essa ideia os autores Saviani e Duarte (2010), quando defendem que o ser humano tem capacidade para transcender as situações, não permanecendo preso às suas condições pessoais situacionais. Para os autores, a educação é compreendida como promoção do homem, pois se legitima como “uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, [...] tanto do educando como do educador” (p. 423).

No entanto, o contexto educacional não demonstra estar efetivamente comprometido com essa transformação humana, pois vincula-se diretamente às demandas de classes ou sistemas dominantes. É preciso conquistar o acesso ao pleno exercício da formação humana. Para isso, torna-se fundamental a problematização sobre onde a formação humana pode ser desenvolvida. Nesse sentido, busca-se espaços de transformação pessoal, que se efetiva através de pequenas revoluções cotidianas, presentes no Projeto Pescar.

Interessante notar que a discussão sobre formação humana não é recente. Segundo Escott e Moraes (2012), até o início do século XIX, na sociedade ocidental praticamente inexistiam propostas educativas sistemáticas, pois o contexto social privilegiava o ensino voltado para as elites. Tonet (2012) enfatiza que nos períodos que antecederam a emergência do capitalismo, a formação humana era direcionada ao cultivo do espírito, como traço herdado na cultura grega clássica. Naquela época, as atividades direcionadas ao corpo tinham como único objetivo aprimorar as faculdades espirituais. Essa realidade era vivenciada apenas pelas pessoas que não precisavam trabalhar, tendo tempo para se dedicar às atividades do espírito. Nesse contexto, as tarefas de cunho laboral eram exercidas apenas para as pessoas tidas como inferiores.

No transcorrer do século XIX, surgiram as instituições privadas, de caráter assistencial, visando atendimento de crianças e adolescentes pobres e órfãos, totalmente desprovidos de condições sociais e econômicas. Nelas eram ofertados cursos de iniciação aos ofícios de carpintaria, sapataria, tornearia, remetendo ao que hoje se conhece por educação profissional (ESCOTT E MORAES, 2012).

De acordo com Velho (1981), com a chegada do capitalismo, se instaurou uma inversão entre trabalho e formação cultural, pois o trabalho passou a ser reconhecido enquanto atividade principal e todas as demais questões da vida foram vinculadas e

associadas a ele. A questão da formação ainda poderia ser considerada como válida, mas tendo um forte atravessamento da lógica do pensamento capitalista (lógica do consumo).

Essa noção de formação humana acima apresentada se aproxima da dialético-crítica de Marx. Nesta, de acordo com Tonet (2012), o ser social ganha nova definição, que ultrapassa a espiritualidade e se efetiva através da práxis, que é defendida pelo autor como sendo a própria síntese dicotômica de espírito e matéria, de subjetividade e objetividade, de interioridade e exterioridade. Apesar de dicotômicas, as referidas concepções não podem ser analisadas enquanto categorias de inclusão ou de exclusão, ao contrário, é na reciprocidade determinante de ambas que se desenvolve a realidade social.

Segundo Tonet (2012), na sociedade capitalista, “é a centralidade do trabalho abstrato que permite entender a subordinação da formação cultural/espiritual/humana aos imperativos da produção da riqueza e, portanto, a impossibilidade de uma autêntica formação humana integral” (p.02). Mas o processo de formação humana, sendo histórico e social, possui traços de continuidade e descontinuidade, enquanto um processo que não necessariamente evolui ou se torna melhor, mas que se modifica.

O autor citado ainda referencia a formação humana vinculada à autoconstrução, como membro pleno do gênero humano, chamada formação integral, que implica necessariamente a educação. Portanto, o entendimento da referida formação perpassa a tarefa de

tornar os indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas, que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas e críticas (TONET, 2012, p. 06).

Assim, propõe, enquanto formação humana, que se possa configurar em propostas educativas pontuais, voltadas à transformação da sociedade. Nesse sentido, falar em transformação, mutação ou mudança social implica diretamente em retomar a questão da educação, sendo a escola o local onde a formação humana deveria ser desenvolvida, já que é reconhecida enquanto principal via de acesso ao mundo do trabalho (TONET, 2012).

Algumas características ainda podem ser encontradas na contemporaneidade, próprias do modelo produtivo taylorista/fordista, como a organização do trabalho baseada na divisão técnica do mesmo, na especialização, na repetição dos movimentos e na produção em massa. Estas geraram no contexto educacional práticas pedagógicas que também reproduzem esse universo. Assim, o processo de ensino aprendizagem presente

na atualidade, configura-se como um conjunto de atividades repetitivas, controladas, enfatizando um único modo de análise dos acontecimentos, focando a memorização, hierarquização e rigidez. O que exige também uma padronização comportamental, visando manter o pré-disciplinamento (KUENZER, 2006).

As escolas voltadas para a preparação do jovem para o mercado de trabalho tendem a reforçar o processo de exclusão. Escott e Moraes (2012) destacam o ideário utilitarista e individualista característicos do mercado, dentro do qual ressurgem através das políticas públicas os conceitos de empregabilidade, trabalhabilidade, que predominam nos documentos oficiais dos governos neoliberais. Maturana (1999) ressalta a dinamicidade do ser humano no transcorrer de sua vida, atrelada diretamente às interações com o meio em que vive. Dessa forma, segundo ele, ainda que se compreenda a desigualdade social como possível empecilho ao real desenvolvimento, “o futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem, e é com base nessa compreensão que devemos considerar a educação e o educar” (p.29). Pois, mesmo fazendo parte de ciclos precários, com vínculos fragilizados, que pré-determinam suas condições quanto parte de uma única história, o jovem tem potencial para entender o jogo de forças presente na significação do processo já instituído e, ao mesmo tempo, nas possibilidades de transformá-lo (CARNEIRO, 2002).

Dentro dessa concepção acerca da formação humana, mais especificamente sobre o potencial do homem, defendemos que “o homem não reduz a consciência às condições dadas, concentra a atenção no processo ao longo do qual o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido.” (KOSIK, 2010, p.111). A proposta, então, seria de uma educação enquanto processo de construção social comprometida com a qualificação do cidadão, ao mesmo tempo em que valoriza o potencial deste. Compreendendo-se, assim, que a educação se encontra permeada pelas relações sócio-históricas e culturais de poder.

A educação passa, então, a ser reconhecida enquanto mediadora de conhecimentos e habilidades, principalmente vinculando a forma de inserção do sujeito na estrutura hierárquica social (ESCOTT e MORAES, 2012). No entanto, conforme Santos (2015) é possível promover a formação humana integral por meio de vivências que despertem a emancipação do sujeito. Este é o contexto para o qual a presente pesquisa está voltada, tomando como foco o Projeto Pescar, suas ações voltadas para o desenvolvimento pessoal e cidadania dos jovens participantes, não anulando o viés da profissionalização.

3.1 FORMAÇÃO HUMANA: DEFINIÇÕES E APROXIMAÇÕES COM O PROJETO PESCAR

Ao falar em emancipação no debate sobre formação humana, retoma-se a origem do termo que, conforme Gadotti (2012), vem do latim *ex-manus* ou de *ex-manincipium*. O prefixo “*ex*” determina saída ou retirada, enquanto “*manus*” remete às mãos, tendo sentido de poder. É considerado o apelo do oprimido ao seu opressor para que “tire a mão que agarra” ou “pôr fora do alcance da mão”. Assim, o ato de emancipar-se remete à conquista da “liberdade, autonomia, independência, não apenas política, mas também econômica. Não pode estar emancipado aquele que passa fome, que não tem um teto, que não tem o que vestir” (p. 1). Destaca-se o foco no desenvolvimento pessoal e cidadania ao lado da iniciação básica profissional ofertada no Projeto Pescar como propostas com potencial para o exercício dessa referida emancipação.

Nesse sentido, pode-se suspeitar que o Projeto Pescar estaria resgatando princípios do pensamento complexo, corroborando com a ideia de se gerir uma reforma de paradigmas de pensamento, ainda que de forma singular, promovida através de espaços pedagógicos inter e transdisciplinares, com potencial de ampliar a reflexão sobre as concepções e práticas simplistas e fragmentadas existentes. Desta forma, a perspectiva emancipatória da educação, segundo Gadotti (2012) compromete-se com a possibilidade de transformar o mundo, contra a injustiça e por mais solidariedade, através do desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente a realidade.

No entanto, é preciso um esforço para superar a compartimentalização do conhecimento mediante a formulação de um saber complexo, que nos habilite a promover reflexões multidimensionais e contextualizadas” (NASCIMENTO, MARTINAZZO, 2008, p. 2). Nesse sentido, Morin (2004) oferece sustentação teórica para um dos pensamentos mais valorizados pelo Projeto Pescar, que defende a substituição “de um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une” (p. 89). O que remete diretamente às ideias de Souza Santos (1997, p. 122) quando defende que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

A concepção educativa do Projeto Pescar é apresentada através dos três pilares - Saber Conviver, Cidadão e Profissional, que representam o caminho da formação. Este é construído através de uma grande rede que contempla diferentes atores sociais, como o educando, sua família, rede de atendimentos sócio assistencial e voluntários internos e

externos da organização. Portanto, diante do acima exposto, seria possível dizer que as bases formadoras do Projeto Pescar estão em consonância com o pensamento complexo, que originariamente significa “o que é tecido junto” (MORIN, 2004, p. 89).

Assim sendo, a formação humana deve ser estruturada, de acordo com Nascimento e Martinazzo (2008), na valorização da reflexão de aspectos presentes no cotidiano, vinculando-os à realidade ampliada da sociedade. Dentro do Projeto Pescar, o processo formativo se efetiva a partir do investimento e valorização de momentos que permitam aos envolvidos criar conexões de sentido entre conhecimentos prévios e vivências atuais, no intuito de ampliar a compreensão de mundo (FPP, 2015), e com isso, de acordo com os autores citados, “adotar posturas críticas e reflexivas nas mais variadas situações” (NASCIMENTO e MARTINAZZO, 2008, p. 3).

O espaço no qual o processo formativo se desenvolve torna-se lugar de convivência, de relações interpessoais, de dinâmica grupal, que se caracteriza pela diversidade e pela heterogeneidade de saberes, valores, crenças, objetivos, histórias e percepções. Assim, impregnado de significados, configura-se como espaço de formação humana, onde “a experiência pedagógica [...] é desenvolvida no vínculo: tem uma dimensão histórica, intersubjetiva e intra-subjetiva (VALDEZ, 2002, p. 24). Paulo Freire contribui com o entendimento da importância da relação entre o educando e o educador, ao retratar as duas concepções contraditórias de educação. Uma voltada para a concepção emancipatória e outra para seu oposto, a concepção de educação bancária. Nesta última, não há leitura crítica da sociedade, o saber dos jovens não é considerado, e o aprendizado é guiado pela repetição e memorização (FREIRE, 1983; 1992; 2014). A educação bancária desenvolve a passividade intelectual, por meio do “ensino verbalista, não dialogando com a realidade do educando, com seus sonhos, suas lutas, com a vida e com o trabalho” (GADOTTI, 2012, p. 2).

A educação emancipadora/problematizadora promove a aprendizagem e o conhecimento de forma conjunta, valorizando a história de vida dos envolvidos (FREIRE, 1988; 2003a). Neste sentido, poderia ser possível tomar o Projeto Pescar como um espaço com potencial emancipatório, dependendo do quanto de autonomia o contexto pedagógico conseguiria manter diante das determinações de poder presentes na sociedade atual.

Neste sentido, processo formativo apresenta-se permeado de vínculo entre os envolvidos, demonstrando a amplitude de afetividade que está presente na situação de aprendizagem (FERNANDÉZ, 1991). Contudo, entendemos que a desvalorização das

emoções do educando na cultura neoliberal configura-se como mais um aspecto que dificulta, atrasa ou, até mesmo, impede a efetiva interação entre os atores envolvidos no processo formativo. O que pode representar considerável risco para o reforço de padrões comportamentais e paradigmáticos que formatam um ser humano sem capacidade crítica, tanto de si, como do mundo em que vive. Neste sentido, ao destacar o risco do afastamento entre razão e emoção, Maturana (1999) enfatiza que “todo sistema racional tem um fundamento emocional” (p.15). Assim, a afetividade, enquanto meio de valorização das emoções, passa a ocupar um lugar de destaque no processo de formação humana. O que implica diretamente a compreensão de processos subjetivos que nem sempre são de fácil percepção, pois retratam a singularidade.

As práticas formativas no espaço do Projeto Pescar objetivam, como resultado principal, a preparação do jovem para sua inserção no mercado de trabalho. No entanto, o planejamento estratégico elaborado pela FPP (2015) defende a busca pelo desenvolvimento de um ser humano enquanto profissional integral, o que pode ser compreendido como “polivalente, capaz de adaptar-se no mundo do trabalho, capaz de cumprir múltiplas e diferentes funções, em oposição à educação tecnicista, utilitarista e bancária” (GADOTTI, 2012, p. 3).

Importa descobrir se o educando, ao finalizar a trajetória no Projeto Pescar, realmente desenvolveu capacidade crítica ou permanece despolitizado, alienado. É preciso que se fortaleça a oposição à lógica das competências voltadas somente para a lógica do mercado, já que esta visão remete ao conhecimento fragilizado e fragmentado. O Projeto Pescar parece oportunizar que o Educador Social volte suas ações na preparação do jovem para o trabalho, tomando esta, não como sinônimo de preparação para o emprego, mas, enquanto “formação omnilateral [...] voltada para a compreensão do mundo do trabalho e inserção crítica e atuante na sociedade, inclusive nas atividades produtivas” (GADOTTI, 2012, p. 3). Essas ações podem ser concretizadas, ou não, dependendo do educador e do espaço de trabalho em que atua, tendo em vista que as unidades estão inseridas dentro de empresas que podem interferir diretamente nessa relação.

De certa forma, percebe-se que o tema desencadeia ampla discussão e remete à visão de Marx quando enfatiza a formação integral omnilateral, coincidindo também com a visão de Paulo Freire sobre a educação crítica e transformadora. Reiterando que para fins da presente pesquisa, entende-se a formação humana através da perspectiva omnilateral que, segundo Gadotti (2012, p. 4), baseia-se no tripé: “cultura em geral

(ensino intelectual), desenvolvimento pessoal e aprendizado profissional (técnico científico). Vale ressaltar que, de acordo com a FPP (2015), o Projeto Pescar objetiva a inserção do educando no mercado de trabalho, mas enfatizando que isso não se resume simplesmente em “formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso” (PACHECO, 2011, p. 11).

Cabe ressaltar que o presente trabalho, ao revisar e discutir as diferentes definições de formação humana, pretende trazer contribuições teórico/práticas significativas e relevantes para o processo de (trans)formação dos percursos de vida de jovens oriundos de contextos de vulnerabilidade social, tais como os jovens participantes do Projeto Pescar. Processo este que implica diretamente o investimento no seu autoconhecimento, no conhecimento/fortalecimento de suas redes sociais, na valorização das suas potencialidades, bem como na sua capacidade de releitura crítica do mundo, de seu contexto, de seus desafios e suas conquistas. Esse investimento estratégico pedagógico é defendido pelo Projeto Pescar, compreendido como espaço de ensino não escolar, onde a educação omnilateral / emancipadora / integral pode encontrar ou conquistar espaços para se efetivar enquanto base do processo de formação humana.

Cabe esclarecer que, tendo por base os diferentes conceitos de Formação Humana apresentados aqui, todos convergem para um consenso semelhante sobre o entendimento do que ele representa. Assim, neste trabalho adotamos a utilização do termo Formação Humana, entendendo que ela só pode ser contemplada em sua plenitude ao resgatar os conceitos de Gadotti (2012) enquanto Formação Humana Omnilateral, Freire (1988; 2003b) com a Formação Humana Emancipadora, e Tonet (2012), remetendo a Formação Humana Integral.

4 JUVENTUDES EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Atualmente, estudar sobre jovens e juventudes implica, de imediato, esclarecer quem é o jovem, de que lugar ele fala e qual seu contexto de vida. Trata-se de uma temática complexa, que exige analisarmos, em cada caso, especificidades relacionadas não apenas aos aspectos psicossociais das juventudes, mas, principalmente, às suas condições de acesso às oportunidades que marcam e determinam suas trajetórias de vida.

Nesse sentido, não é possível debatermos sobre jovens e juventude tomando esses termos como uma categoria social unitária. Especialmente no Brasil, impõe lançar outra perspectiva de análise que dê conta da diversidade de modos de vida que compõem e constituem esse vasto segmento da população, que se designou chamar “jovem” e “juventude”. Melhor será adotarmos o termo “juventudes”, para nos referirmos à existência de infinitas e diversificadas formas de ser jovem, “pois esta seria uma noção definida com relação a contextos e situações particulares” (GADEA et al, 2017, p. 261).

4.1 JUVENTUDES: O CAMINHO HISTÓRICO RUMO À VISIBILIDADE SOCIAL

A Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), em um dos seus informativos, destaca que ainda permanece uma “tarea compleja, tanto para el mundo academico como para los gobiernos, delimitar una categoria de juventud que permita establecer cuales son los limites de esta etapa de la vida y como visibilizar sus particularidades sociohistoricas y necesidades” (2004, p. 290).

Para a Organização das Nações Unidas (ONU), a juventude corresponde dos 15 aos 24 anos, e no Estatuto da Juventude, aprovado em 2013 no Brasil, afirma que esta fase vai dos 15 aos 29 anos. Há países que consideram a juventude até os 35 anos. Flores (2016) defende que para além de questões biológicas, para compreensão do termo devem ser consideradas questões sociais e contingenciais.

Durante um longo período da história, a juventude foi considerada como um “vir a ser”, como condição de transitoriedade, não reconhecendo o jovem como um sujeito diferente do adulto. Somente em meados do século XX, a juventude surgiu como categoria analítica, sendo compreendida como um tempo a mais de preparação para a vida adulta, a qual deve ser realizada “em instituições especializadas (a escola), implicando a suspensão do mundo produtivo [...]; estas duas situações (ficar livre das obrigações do

trabalho e dedicado ao estudo numa instituição escolar) se tornaram os elementos centrais de tal condição juvenil.” (ABRAMO, 2008, p. 41).

Importa lembrar a sociedade em que os jovens estão inseridos, caracterizada como em constante transformação, com múltiplas exigências e em crises de diversas naturezas (BOCAYUVA E VEIGA, 1999). Apesar de sua realidade social e de forma plural, os jovens criam seu próprio estilo e forma de viver e interagir com contexto social. Ao mesmo tempo, há que se reconhecer que os jovens também carregam “as marcas e os valores de uma sociedade” (SIMÃO, 2014, p. 04), e que a noção de juventude constitui uma construção sociocultural, tendo por pilares uma gama de saberes e poderes, capazes de lhe sustentar enquanto categoria social (ABRAMO, 2008).

Nesse sentido, de acordo com Bauman (2013b), na sociedade atual instaurou-se a ideia de uma total falta de controle, substituída pela conquista de uma suposta liberdade. A falta de um modelo universal vinculado a essa nova concepção de sociedade é base para os jovens iniciarem uma transformação do seu modo de agir.

Perondi (2013) destaca duas formas de situar os jovens socialmente. A primeira, a partir das instituições hegemônicas como família e escola, que tende a considerar o jovem em condição passiva, um ser em formação para acessar o futuro na esfera adulta. A segunda, a partir dos espaços de socialização juvenil, criados a partir das brechas dos espaços institucionais ou no tempo livre. O diferencial desta segunda forma é que os jovens são criadores desse processo.

León (2005), por sua vez, defende que a compreensão da juventude pode ser realizada através de quatro diferentes perspectivas analíticas que se estruturam a partir do entendimento e reelaboração das situações pelas quais os jovens atravessam. Cenário que também ressalta a existência de muitas juventudes. As referidas categorias de análise citadas pelo autor são: as gerações e classes de idades; os estilos de vida juvenil; os ritos de passagem infância/juventude; e as trajetórias de vida e as novas condições juvenis.

A categoria de análise por gerações e classes de idade diz respeito a um momento da vida, em função de uma idade. Este momento é definido “por una serie de derechos, privilegios, deberes, formas de actuar – en suma, por una “esencia social” – e delimitada por una serie de momentos de transición que difieren históricamente: matrimonio, servicio militar, primera comunión, certificados de escolaridade.” (MARTÍN CRIADO, 1998, p. 86). O autor citado acima reitera que essa categorização varia historicamente, sendo construída no interior de cada grupo social, considerando suas condições materiais e sociais de existência, bem como suas estratégias de reprodução social. Para León

(2005), o percurso de socialização da juventude desde a infância é perpassado por inúmeros cenários e contextos e vivenciado nas relações sociais, como família, amigos, partidos políticos. As escolhas diante de tais caminhos refletem a seleção hierarquizada de “valores e ideais, estéticas e modas, formas de relacionamento ou convivência e vida, que atribuem para modelar seus pensamentos e seu comportamento” (p. 15).

No entanto, é preciso não formatar todos os jovens dentro deste padrão de valores e ideias, pois o modo de sentir as demandas do mundo ou as próprias experiências difere de um jovem para outro. Nem todos os jovens estão expostos a todos os determinantes sociais e culturais, e o modo como irão processar o que vivem será singular. Isso ressalta a existência de várias culturas e estilos de vida juvenis (LEÓN, 2005).

Do mesmo modo, a terceira categoria de análise da juventude através dos ritos de passagem infância/juventude refere-se à um reconhecimento social determinado pelos pares e pelos adultos. Essa categoria é interessante, pois permite análises que levem em conta aspectos relativos à diversos grupos étnicos ou rurais, nos quais o momento de transição entre a infância e a juventude não necessariamente ocorre em um longo período de tempo. Nesses grupos, os ritos de passagem ou ritos de iniciação, apenas, implicam responsabilização do jovem e autorização de acessos e respectivas restrições (FEIXA, 2004). Já a quarta categoria refere-se à trajetória de vida e as novas condições juvenis, entendendo-a como a fase das mudanças históricas e sociais que refletiram transformações no modo de organizar e viver a vida (LEÓN, 2005).

A maneira de entender as diferentes juventudes determina a forma como as políticas públicas serão direcionadas aos seus diferentes públicos. Sabe-se que no Brasil, distintamente de outros países da América Latina, as ações desencadeadas pelas agências das Nações Unidas a partir do Ano Internacional da Juventude, em 1985, tiveram pouca repercussão na formulação de programas ou organismos específicos de políticas para esse grupo social (IPEA, 2016).

Faleiros (2011) registra que, no ano de 1920, foi realizado o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à infância, sistematizando a discussão sobre esse assunto. Em 1921, o governo autoriza a criação e implementação de políticas de proteção e assistência ao “menor”. Este é um aspecto que merece atenção no presente estudo, pois, conforme Oliveira e Assis (1999), o termo “Menor” surgiu representando não apenas a menoridade, mas a marginalidade percebida, também, em situações de abandono e na prática de delito.

Nesse período, havia uma clara distinção entre a criança rica e a criança pobre, entre a infância e o menor. Sendo compreendidos como os “filhos da classe dominante”,

a criança e o jovem eram acompanhados no seu núcleo familiar, tendo direitos amplos à escola, lazer, brincadeiras, respeitando suas leis específicas (sem interferência do Estado) e tendo como foco principal seu desenvolvimento no futuro dirigir a sociedade. Ao contrário, os menores eram as crianças e adolescentes pobres, reconhecidos como representantes de uma classe perigosa, por isso, sendo foco direto das leis e do Estado, enquanto sistemas punitivos de controle especial. Nesse sentido, a própria educação se diferenciava por dirigir aos menores ações representativas de uma profunda instrumentalização para o trabalho (FALEIROS, 2011).

O Código de Menores de 1927 inaugurou a referência legal específica para esse público. Ainda conforme Faleiros (2011) este Código é considerado o primeiro regulamento de assistência e proteção aos menores abandonados, delinquentes e adolescentes pobres. Essa assistência tinha como foco principal corrigir comportamentos indesejados socialmente (pela classe dominante). Com ele, a simples repressão transforma-se em segregação, pois o Estado afasta os jovens da convivência familiar, por meio da internação em locais, que na época eram considerados inadequados. Assim, o Código de Menores de 1927 “incorpora tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo, como a visão jurídica repressiva e moralista” (FALEIROS, 2011, p. 47).

Outro aspecto legal que reflete a compreensão do termo juventude e as políticas a ela direcionadas foi a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), no ano de 1941, durante o governo de Getúlio Vargas. Tendo poder para gerenciar de forma ampla o atendimento em regime de internação, o SAM deu início à centralização na área. E, ainda que seu surgimento tenha sido sob o discurso de melhorar esse atendimento, isso não se efetivou, pois foram repetidas as práticas antes existentes. Foi somente com a extinção do SAM que esforços foram dedicados, e é criada a FUNABEM - Fundação Nacional de Bem-Estar do menor. No entanto, assim como nas FEBENS, é amplamente reproduzida a rigidez dos programas anteriores. Ressalta-se que o período de 1930 a 1945 é compreendido por Vieira (1995) sendo totalmente permeado pelo controle praticado através de uma política econômica nacionalista e uma política social de natureza trabalhista. Por isso, não houve empenho real para o alcance da política social de priorizar os direitos básicos e a cidadania da população, principalmente dos jovens. Nesse sentido, o autor informa que “[...] as metas econômicas do governo federal não só conviveram com precárias condições da maioria da população brasileira, como permitiram ocultá-las, através da febre desenvolvimentista” (VIEIRA, 1995, p. 127).

De acordo com Correia Junior (2013), no ano de 1979 foi lançado outro Código de Menores, que, além de permanecer com muitas premissas do código anterior, previa também o encaminhamento dos jovens para prisões voltadas a adultos. De acordo com esses relatos, percebe-se que o atendimento destinado à adolescência e sua própria definição, juntamente com sua representação ante a sociedade, assume a condição de situação irregular.

Uma profunda mudança de concepção acerca da temática ocorre em 1990, com o lançamento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Momento em que a nova política social da Doutrina de Proteção Integral reconhece as diferentes formas do jovem se relacionar e o entende enquanto sujeito de direitos. Nesse sentido, deixam de ser tutela do Estado e começam a ocupar um lugar social, a partir de diferentes identificações, como por exemplo, ‘o estudante’ ‘o delinquente’, ‘o músico’. Para mais, o jovem passa a ser visto como um ser humano aberto ao mundo com desejos, e em relação com os demais, um ser único. Com isso, a participação dos jovens fortalece-se na sociedade, como processo de reconhecimento de si enquanto sujeitos (PERONDI, 2013).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 15 passa a conceber a criança e o adolescente tendo “direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. O documento registra para fins de reconhecimento legal que criança é a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente entre 12 e 18 anos. No Brasil foi por base na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente que se determinou o atendimento prioritário pelas políticas públicas às crianças e aos jovens.

O Estatuto da Juventude, elaborado em 2004 enquanto Projeto de Lei, e tendo sido aprovado em 2011, tem como principal objetivo a garantia de direitos fundamentais para o desenvolvimento e emancipação do jovem no Brasil. Nesse sentido, poderíamos sugerir que o Estatuto da Juventude está pautado no princípio norteador do conceito de “emancipação juvenil”. No referido Estatuto, registra-se o comprometimento do Estado em priorizar o jovem. Isso seria viável através da participação social e política, da promoção da criatividade, da promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral, da valorização do diálogo e convívio social, bem como do respeito à identidade. Para promover a efetividade e manter o foco nos objetivos do ECA e do Estatuto da Juventude, foi criado em 2006 o SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Este tornou-se marco centralizador de um verdadeiro

Sistema de Garantia de Direitos, envolvendo educação, políticas públicas, saúde e assistência social (CORREIA JUNIOR, 2013).

Entender a dinâmica presente no contexto das juventudes torna-se de grande relevância, sendo visto até como uma “estratégia essencial para que se possa apostar em sociedades mais justas no acesso ao bem-estar e à participação cidadã [...] possibilitando-se maiores níveis de inclusão social dos jovens” (NOVAES, 2007, p.07). O maior conhecimento sobre juventudes oportuniza o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a área, respeitando as diferenças e visando solidificar mudanças significativas na qualidade de vida da população brasileira – já que se investir no jovem representa também o reconhecimento e fortalecimento da sua rede de apoio, seja a família ou sua comunidade -, potencializando a democracia no país. Do mesmo modo, pode representar a força motriz para o processo de superação da própria vulnerabilidade social à qual a juventude pobre está submetida.

4.2 VULNERABILIDADE SOCIAL JUVENIL: EXPRESSÃO DO TEMPO PRESENTE

A emergência da juventude como categoria de análise está associada à problemática marcada por uma visão negativa. Com efeito, tradicionalmente, as questões relativas à juventude emergem marcadas por, pelo menos, duas conotações, uma diretamente vinculada à transgressão e violência e outra baseada em concepções meramente biológicas que a definem como uma fase de transição entre a infância e a vida adulta. Em qualquer uma delas, prevalece a preocupação com a vigilância e a contenção de qualquer sinal de descontrole aos padrões socialmente instaurados. Ambas visões preconizam a busca por formas de prevenção da violência e promoção de ações formativas que garantam a preparação profissional para a conquista da fase adulta. Com efeito, é significativo o número de estudos científicos que, inclusive, indicam o uso de medicação como forma de minimizar os efeitos das características típicas da adolescência (CASSAB, 2011).

Na esteira das perspectivas analíticas acima mencionadas, forjou-se um entendimento muito particular sobre os jovens pobres. A associação da categoria analítica pobreza aos estudos científicos sobre as características biológicas da adolescência instaurou uma tradição de análises marcada pela visão higienista. Nesse sentido, os adolescentes pobres passaram a ser

considerados viciosos, por sua vez, por não pertencerem ao mundo do trabalho e viverem no ócio, eram portadores de delinquência [...] representavam um perigo social que deveria ser erradicado, daí a necessidade de medidas coercitivas também para essa parcela da população, considerada de criminosos em potencial (COIMBRA et al, 2005, p. 24)

Conforme Abramovay (2002), esta visão analítica enfatiza a urgência no lançamento de estratégias de cunho preventivo e inclusivo. Entretanto, tais ações devem priorizar a perspectiva pluralista, tendo reais condições de acessar e transformar as múltiplas e complexas condições que incidem sobre o universo do jovem. Destaca-se aqui aspectos importantes como classe social, gênero, experiências vivenciadas, bem como a própria memória social incorporada, além das dinâmicas das redes primárias às quais o jovem está inserido como fatores que caminham de forma convergente para o entendimento e para a própria produção social e cultural da categoria juventude (NEVES, 2005).

De acordo com Nascimento (2014), falar em jovens enquanto “sujeito de direitos¹⁸”, pressupõe a possibilidade de acesso aos recursos materiais e simbólicos e oferecidos pela sociedade, seja como Estado ou mercado, tendo condições de assumir um novo lugar frente às demandas a eles dirigidas. Isto implica uma “alteração de paradigma em que o público-alvo passa de passivo a agente corresponsável pela construção das políticas públicas” (CASTRO, 2012, p. 283)

Harvey (1992) define nosso tempo como uma época de “acumulação do capital”, na qual a velocidade da vida ganha força e o tempo passa a ser valioso, tanto no âmbito pessoal como profissional. Neste contexto, a compreensão do termo juventude se tornou ambígua e contraditória. Se de um lado ela é considerada fonte de perigo potencial, causa ou consequência dos problemas sociais na atualidade; por outro lado, passa a ser vista como lócus de construção de um novo modelo cultural a ser seguido (PERALTA, 2007). Nesse sentido, os meios de comunicação contribuem para disseminação da visão dicotômica do universo juvenil, sempre vinculada ao universo adulto. Por uma via, apresentam o jovem como consumidor, enfatizando sua cultura e seu comportamento. Por outra via, o jovem é diretamente relacionado às drogas, a criminalidade e a violência (ABRAMO, 1997). Ainda que ambos cenários chancelem a existência de diferentes universos juvenis, a polarização mantém-se intransponível e, mais do que isso, define

¹⁸ A expressão Sujeito de Direitos remete a três gerações de direitos: I. Direitos Cívicos e Políticos (liberdade); II. Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (igualdade) e III. Direitos Difusos (patrimônio cultural da humanidade, garantia a paz, meio ambiente e reconhecimento de grupos constituídos a partir das identidades de geração, gênero, raça, etnia, etc.) (NOVAES, 2011, p. 346).

claramente, no discurso dominante, o lugar social da juventude pobre como socialmente vulnerável.

O mundo hoje vive sob o “selo do aleatório” (CASTEL, 2013), sem grandes perspectivas de futuros, pois os discursos se perdem no tempo ou, mais grave do que isto, as pessoas se calam diante da falta de perspectivas. Este cenário remete diretamente à falta de reconhecimento social, à chamada invisibilidade social. Tomás (2009, p. 1507) ao enfatizar ainda que “o desprezo social e o não reconhecimento dão origem ao sentimento de invisibilidade. Ser invisível para os outros traduz-se, na sociedade do espetáculo e na tirania do visual na qual nós vivemos, por uma patologia social”. Neste cenário de autoritarismos e “adulocracia” (ABRAMOVAY e CASTRO, 2005), situa-se o espaço da vulnerabilidade juvenil caracterizado por um cotidiano submerso em desânimo, onde o “desencanto, as incertezas em relação ao futuro, o distanciamento [e descrença] em relação” à legitimidade das instituições, tendem a desencadear resistências (op. cit., p. 11).

O desânimo se vincula diretamente à capacidade de pensar em seu futuro, e Bezerra (2000) enfatiza que a questão do sentido para sua vida é algo que perdeu valor para os sujeitos na sociedade contemporânea, muito em decorrência do presenteísmo massivo que permeia o cotidiano. De acordo com Sennett (2001), trata-se de um universo de generalização do “presenteísmo”, no qual o debate sai de cena, impossibilitando também a criação de estratégias ou planos para o futuro, pois os próprios caminhos precisam ser avaliados e modificados o tempo todo. A realidade muda a todo instante, exigindo alto poder de adaptação, não somente em relação às ações, mas principalmente ao discurso e à forma do jovem pensar, para ter alguma chance de escapar da exclusão (NEVES, 2005).

Este contexto esvazia a possibilidade de construção de projetos para o futuro, os jovens demonstram dificuldades em definir seus sonhos ante a ausência de sentidos para o mundo, a vida e si próprios. O que lhes resta é, ou aderir aos desejos ditados pelos meios de comunicação, por regras coletivas, determinadas pela família, amigos, comunidade, ou, simplesmente, admitirem que não existem sonhos, nem perspectivas para o futuro e para si mesmos.

É nesse cenário de crise em relação às perspectivas de futuro que a ausência de possibilidades concretas de trabalho expressa a face mais evidente da vulnerabilidade juvenil, porque, para os jovens pobres, alcançar as exigências do mundo laboral na atualidade, sem a educação de qualidade, sem o acesso aos mínimos sociais, sob o

domínio do estigma social, torna-se um desafio de vida, o maior deles, para poder se manter em sociedade.

De acordo com Castel (1998, p. 29) “esse drama decorre de novas exigências da competitividade e da concorrência, da redução das oportunidades de emprego, fazendo que não haja mais lugar para todo mundo na sociedade onde nós nos designamos a viver”. Mesmo assim, alguns jovens investem na continuidade dos estudos, mesmo sem garantias de que isto o levará para a conquista de uma vaga no mercado de trabalho, mas por estar no discurso dominante sobre “continuar os estudos para conseguir um bom emprego”, pode se tornar a última esperança. De acordo com Neves (2005), a alternativa aos estudos para muitos é seguir uma vida flutuante, imprevisível no âmbito do trabalho, sem qualquer tipo de estabilidade (ainda que atualmente a sociedade esteja com seus laços cada vez mais frágeis no que tange a estabilidade).

A violência que se adere à vida do jovem em vulnerabilidade social, muito frequentemente em decorrência da falta de trabalho, pode refletir o lugar que este passa a ocupar na sociedade, ou seja, reflete a própria exclusão. E, justamente por isso, as ações de agressividade ou instabilidade da população juvenil em contextos de vulnerabilidade deve ser trabalhada não mais com superficialidade, mas retomando-a enquanto reflexo de um problema que está inscrito na própria estrutura social. Caso contrário, a sociedade passa a viver com uma perversidade velada direcionada ao jovem vulnerável, inserida em um ciclo permanente e do qual não ele não consegue se desvencilhar, o que pode gerar condutas indesejadas socialmente. De acordo com Neves (2005), estas condutas desencadeiam diversas formas de estigma social, de discriminação que podem ser explícitas e limítrofes.

Por exemplo, a proposta de redução da maioria penal, conforme Oliveira (1997), pode ser enquadrada como a forma de expressão de uma ‘mentalidade exterminatória’, que em parceria com outras ideias e práticas discriminatórias da sociedade moderna incrementam a “fragilidade dessas pessoas, cuja probabilidade de desligamento do corpo social torna-se um resultado esperado e, quando não, desejado” (NEVES, 2005 p. 50).

É justamente neste espaço que se torna possível resgatar o que Castel (1998) entende ser uma consequência do pensamento discriminatório dominante, que exclui, gerando os “desfiliados”, que não podem ser nem mesmo treinados para o trabalho, porque não possuem os mínimos exigidos para tal, tornando-se “inúteis para o mundo”.

Assim, o jovem se mantém em situação de vulnerabilidade pelas contínuas rupturas com os laços e redes de proteção ou de pertencimento na sociedade.

Castel (1998) descreve o caminho para a desfiliação, o qual, partindo da integração, percorre fases de vulnerabilidade até que esta se instala de forma insidiosa na vida do sujeito, culminando com a desfiliação. No entanto, há autores que entendem que o caminho para a desfiliação passa pela sociabilidade e, principalmente, pela família, afirmando que as situações de fragilidade ou rompimento dos vínculos afetivos está na base do conjunto de vulnerabilidade social da vida do sujeito. Destaca-se nessa perspectiva dois pontos inter-relacionados que colocam o jovem pobre em desvantagem: na medida em que o caminho para a desfiliação passa somente pela vulnerabilidade familiar, o processo torna-se muito mais rápido e, por isso, as chances de reversão do destino de desfiliação tornam-se extremamente reduzidas, ademais de jogar sobre os ombros do jovem a responsabilidade, tanto pela causa, quanto pela consequência da situação de vulnerabilidade a qual está inserido. Trata-se de uma lógica cuja perversidade velada gera para o jovem, ao mesmo tempo, a ruptura dos vínculos e a ausência de reconhecimento das raízes sociais de situação de vulnerabilidade em que se encontra inserido.

Nesse contexto, a questão da violência juvenil associada à lógica perversa que se manifesta de forma velada, naturaliza a desigualdade. Por isso, Souza (2003a) critica duramente a lógica da meritocracia, ou “a ideologia da igualdade de oportunidades”, porque, segundo ele, configura mais um “processo de dominação simbólica típica das sociedades avançadas no capitalismo tardio” (p. 41). Assim, a noção de vulnerabilidade perpassa também a capacidade de resposta do sujeito aos entraves, omissões e exigências que se abatem sobre ele, tornando o risco social “menor ou mais tolerável do ponto de vista da pessoa” (ALVARENGA, 2012, p.38)

Da mesma forma, Marandola Jr. e Hogan (2006) ressaltam a noção de vulnerabilidade seguindo a ideia do risco social, afirmando que representa a capacidade de enfrentar tais riscos. Ou melhor, a vulnerabilidade implica a ausência de ação, de forças para criar estratégias de defesa frente às adversidades. Aqui, se poderia resgatar as ideias de Sen (2010), quando defende o conhecimento como forma de empoderamento do ser humano para ampliar sua capacidade de reação e minimizar sua vulnerabilidade.

Em se tratando do público juvenil, a vulnerabilidade social abrange três dimensões distintas. A primeira dimensão vincula-se às possibilidades restritas de inserção no mercado de trabalho, tendo em vista a contínua transformação à qual este

último está inserido. A segunda dimensão engloba a educação de baixa qualidade que inviabiliza ao jovem acompanhar as mudanças sociais e muito menos possibilita ao jovem atender as demandas do mercado de trabalho. A terceira dimensão diz respeito à restrição quase total de acesso à cultura, esporte e lazer, concebidas como vias de integração social; e, por fim, o crescimento exponencial da violência envolvendo jovens no Brasil (ABRAMOVAY, 2002).

Evidentemente, a violência que permeia o universo juvenil constitui reflexo do contexto de vulnerabilidade social ao qual estão inseridos. Trata-se de uma juventude que se constitui em um contexto marcado pela pobreza, pelo acesso à educação de baixa qualidade e pela ausência ou precariedade de trabalho. Com efeito, o trabalho constitui um elemento central na determinação da situação de vulnerabilidade social juvenil, pois a inserção do jovem no mercado de trabalho “pode representar, ao mesmo tempo, uma fonte de esperanças no futuro, pela possibilidade de mobilidade social e/ou de frustrações, pois pode significar também rotinas, precariedade e exclusão social” (BELTRÃO et al, 2004, p. 53). Este cenário de obstáculos, além de inviabilizar um destino de progresso ao jovem, interdita seus sonhos e sua percepção de futuro. Como resultado, o jovem se vê distante de uma vida diferente, preso a restrições preconceituosas e estigmas sociais, conduzindo-o, na maioria das vezes, ao isolamento que exclui.

Atualmente, falar em vulnerabilidade social no Brasil impõe retomar a própria expressão da questão social do país, pois a precariedade ou ausência de acesso aos direitos básicos do cidadão repercute sobre a população juvenil, impossibilitando-a de ascender socialmente. A vulnerabilidade juvenil pode ser vista então como a expressão mais perversa do grave quadro de desigualdade social brasileiro.

4.3 QUEBRANDO PADRÕES: CAMINHOS POSSÍVEIS

O contexto brasileiro da exclusão é marcado por um enorme distanciamento social, econômico, político e cultural entre as pessoas. Trata-se de cenário que toma para si a prerrogativa de decidir o destino de milhões de cidadãos. Segundo Souza (2003b), ser gente ou cidadão pleno refere-se à condição “de ser humano contingente e culturalmente determinada que ‘habita’, de forma implícita e invisível, a consciência cotidiana [...], que perpassa todas as nossas ações e comportamentos”. (p. 180).

Aos considerados “não gente”, resta a permanência em um pesado e longo processo de “naturalização da desigualdade”, que conforme Neves (2005) é veia motriz

para o controle e a acomodação social. Além destes, Kowarick (2003) aponta a neutralização que também faz parte desse conjunto de estratégias de inviabilização da ação política ou de qualquer outra forma de mobilização social. A neutralização

baseia-se tanto em ardilosos artificios de persuasão, como escancarados métodos de constrangimento e coação que conformam mecanismos para reforçar as dinâmicas de subalternização [...] na medida em que induz à ideia de que sair do seu “devido” lugar se trata de um ato bastante arriscado [...] (KOWARICK, 2003, 78).

É desse modo que se dá a naturalização da desigualdade e a neutralização da ação das pessoas em situações de vulnerabilidade social. Essa nova estratégia baseia-se nas potencialidades do jovem, na ativação de suas energias e desejos, “mobilizando-os em prol do desenvolvimento social, da melhoria das condições de vida das comunidades e no enfrentamento dos muitos problemas da sociedade brasileira” (TOMMASI, 2012, p. 120).

A juventude inserida neste universo de desigualdade carrega a fragilidade de ter que lutar por um caminho inclusivo, ao mesmo tempo em que precisa garantir os mínimos sociais para sua sobrevivência. Duas rotas que além de difíceis são permeadas pelos recorrentes mecanismos de controle e disciplina (FOUCAULT, 1999; 2000). Por isso, se anuncia o protagonismo juvenil como nova estratégia, que resgata a juventude como a solução e não mais como um problema. A proposta foca na integração social do jovem, retomando o binômio inclusão-exclusão (SOUZA, 2006).

Neste sentido, Soares (2010) aponta a educação como principal fonte de promoção de transformação da sociedade. Para o autor, esta é uma possibilidade de superar a antiga formação para o reconhecimento de identidades sociais e de elaboração de marcos simbólicos que caracterizam as juventudes, com suas particularidades, seus contextos e suas singularidades. É justamente neste sentido que pode estar se configurando o conceito de (trans)formação humana, pois oportuniza a ruptura com os dogmas, com as formatações, com determinismos para abrir caminhos de reflexão e crítica sobre si e sobre o mundo, definindo novas formas de viver.

A educação não escolar é uma das estratégias junto ao público juvenil, que defende a abertura para novas possibilidades de ser e estar no mundo. As organizações dirigidas para jovens atuam em diversos segmentos de ordem social, cultural e política. Neves (2005) ressalta que foi a partir do movimento das “Diretas Já” e com o impeachment de Fernando Collor de Mello, marco político e social do país, que esse novo viés educacional começou a se libertar das opressões históricas ao qual estava atrelado.

Hoje, na valorização dos grupos diversos, surgem novas organizações, institucionalizadas ou não, que almejam atender a demandas distintas, como o Movimento Hip Hop, Jovens Sem-Terra, grupos de bairros pobres, Pastoral da Juventude, dentre outros. Todos ofertando ações na área dos esportes, do lazer, da cultura e de temas de interesse dos próprios jovens.

No entanto, um estudo de Zucchetti, Moura e Menezes (2010) acerca dos educadores que atuam em projetos socioeducativos apontou que estes possuem uma concepção equivocada sobre jovem. Segundo as autoras, os jovens são apresentados como ausente, “sujeitos excluídos, e o projeto como um ente eminentemente inclusivo” (p.147). De acordo com Butler (2003) ainda são frequentes as classificações binárias que se amparam na distinção e até mesmo na exclusão, pois ainda se tem na base epistemológica a concepção de um dentro e um fora social, que se baseia nas possibilidades de acesso a bens e serviços.

Segundo Freitas (2009), trata-se de um dispositivo de normalização que repassa ao próprio sujeito a tarefa de conquistar sua inclusão, já que ao Estado cabe apenas lançar oportunidades para isso. No entanto, muitos continuarão estagnados, pois essas oportunidades não chegam a todos os jovens, não são parte do mundo daqueles que já não conseguem ver além do seu sofrimento, da ausência das políticas públicas, da exploração e do estigma social. Conforme a autora, trata-se de perversidade velada, já que a “responsabilização dos alunos pela mudança das próprias vidas é também uma forma de a ONG se desresponsabilizar pelo “fracasso” de algum que não cumpra o caminho desejado” (FREITAS, 2009, p.44).

Contudo, é preciso romper com os dispositivos sociais que impedem novas formas de atuação junto às juventudes. A prática de responsabilizar o jovem pelo seu fracasso ou sucesso decorre de uma conjuntura história, na qual o próprio Estado é protagonista. Sabe-se que a escolarização básica não representa mais garantia de promoção e ascensão social, muito pelo contrário, a precariedade no ensino regular público e gratuito acumula índices elevados de evasão escolar e de analfabetos funcionais. Este é um dos principais desafios das Políticas Públicas para as Juventudes no Brasil, tornando urgente embasar as ações educativas que considerem as múltiplas dimensões do cotidiano de vida dos jovens (FREITAS, 2009).

Ainda se tem muito a aprimorar, no que tange às iniciativas na área das organizações sociais, porém, ao se avaliar algumas ações de Projetos Sociais, também é possível perceber avanços quanto ao empoderamento de pessoas que antes eram

destituídas de uma posição de fala e sem reconhecimento de sua atuação na sociedade. Esses progressos estão vinculados ao nível de *Empowerment* social e político desses grupos, tendo em vista um possível desenvolvimento alternativo de sociedade (SADER, 1988, p. 43).

Nesses novos espaços de educação não escolar, a ideia principal é afastar os preconceitos que excluem e promover novas formas de viver e entender o mundo. Por isso, é preciso que os Projetos Sociais deixem de ser meros espaços de interação social, dando ênfase para as discussões críticas acerca da sociedade e de suas repercussões sobre as questões individuais, exigindo novos modelos de mediação, mais diversificados e amplos.

Cabe salientar que essas políticas em geral são focadas para os jovens considerados em vulnerabilidade social, sendo estes também os sujeitos para os quais o Projeto Pescar volta suas ações desde sua criação. A caracterização da vulnerabilidade defendida pelo Projeto Pescar não toma a renda como único fator de análise, mas considera também a fragilidade dos vínculos familiares, envolvimento em situações de violência, rompimento da convivência com uma rede de apoio, dificuldade nos relacionamentos interpessoais, dentre outros (FPP, 2015). Nesse sentido, o perfil dos jovens socialmente vulneráveis diz respeito a apenas um dos inúmeros segmentos de juventudes vulneráveis. Entende-se que são muitas as juventudes e muitas as vulnerabilidades. Conforme Castel (2013), o afastamento de atividades produtivas, juntamente com o isolamento social, intensificam a produção de exclusão social, fenômeno que o referido autor chama “desfiliação”. Essa realidade amplia a zona de vulnerabilidade dos jovens, diminuindo sua integração e as chances de inclusão social, pois fragiliza ou desfaz as conquistas sociais obtidas na história recente.

5 LASTRO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“À medida que conseguia conhecer os cantores, conseguia conhecer e compreender melhor as suas canções.” (GOODSON, 2000, p.67)

A busca pela melhor compreensão dos fenômenos humanos implica necessariamente a valorização do contexto social. Entende-se que é o conhecimento contextualizado que permitirá o entendimento ampliado do indivíduo e de seu comportamento, suas vivências, suas escolhas, bem como de suas práticas sociais e seu modo de ser no mundo (GOODSON, 2000).

Neste sentido, de acordo com Bruner (1997, p. 116) as “trajetórias humanas são reflexo da cultura e da história”, sendo mutantes, transformam-se constantemente acompanhando o contexto. No âmbito desta tese, partimos do pressuposto de que a história de vida do indivíduo é reflexo de suas inter-relações, não podendo ser pré-determinada ou estática. Pelo contrário, a história de vida do indivíduo é um processo de metamorfose que está em constante movimento. O homem é o ser que se transforma o tempo todo, constituindo-se sempre em um processo permanente de “vir-a-ser”, através das vivências cotidianas ao lado dos demais (SAVELI, 2006).

O processo de formação (ou trans-formação) pessoal ocorre dentro de um mecanismo que opera do homem para a sociedade e para a cultura, e destas para o homem, reciprocamente. Destaca-se, no entanto, o caráter singular do homem, tendo em vista que, por meio da sua prática, singulariza a própria estrutura social e, desse modo, torna possível “conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 18).

Esta forma de conceber a realidade a ser estudada, também vem sendo corroborada por Morin (1996), para quem a ciência moderna determina o que pode e deve ser compreendido sobre o mundo, ausentando-se dos questionamentos sobre si mesma, seus fundamentos e amplitude. De acordo com Suassuna (2008), foi, primeiramente, nas Ciências Sociais que se organizaram movimentos de relativização das verdades científicas, quando pesquisadores passaram a focalizar seus interesses investigativos na descrição do cotidiano da vida humana e social. Minayo (2002) corrobora ao afirmar que a cientificidade não se caracteriza pela visão reducionista de uma única maneira de conhecer o mundo. E, lembrando Adorno, a autora destaca ainda que a ciência não garante aquilo que seja conclusivo e exclusivo.

Com efeito, a sociologia compreensiva, opondo-se ao positivismo, determina a subjetividade como responsável por gerar sentido e, ao mesmo tempo, como base constitutiva do social. Historiadores também contribuíram para a construção de uma nova concepção de ciência. Burke (1992), por exemplo, afirma que a história da vida cotidiana, ou também nomeada como micro-história, foi, desde seu surgimento, compreendida enquanto reação às investigações focadas em amplas e dominantes tendências sociais, retratando, assim, uma sociedade onde a figura humana inexistia.

Nessa mesma linha argumentativa, Souza Santos (2000a; 2000b) destaca que o início do século XXI marcou um tempo de transição paradigmática direcionado à ciência pós-moderna, rompendo com dogmas dominantes, excludentes e totalizantes. Com efeito, a ciência pós-moderna inaugurou um novo formato de análise e interpretação da realidade, deixando de lado objetos determinados, fixos, considerados imutáveis e limitados. No seu lugar, destacam-se as temáticas complexas que constroem metodologias pluralistas, contendo novos e variados gêneros da escrita científica, permitindo a integração de diferentes saberes, priorizando a qualidade e a singularidade dos fenômenos estudados. Singularidade característica da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa passa a ser destaque em estudos que priorizam as especificidades das relações sociais, e não mais a quantificação de fatos ou fenômenos. Isso porque, conforme Minayo (2002), a referida abordagem resgata o contexto particular, sem quantificações envolvendo o universo de múltiplos sentidos e significações, crenças, valores e perspectivas singulares que marcam e se expressam em diferentes percursos de vida. O paradigma científico que sustenta as pesquisas qualitativas almeja compreender um grupo social, uma organização, um evento, não buscando o porquê dos fenômenos, mas visando a compreensão dos mesmos. Nesse sentido, as narrativas são um modo específico de construção e constituição da realidade: são os meios pelos quais as pessoas tentam dar sentido às suas experiências (BAKHTIN 2011, p. 38).

O método autobiográfico, muito utilizado já desde meados de 1920 e 1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago, obteve maior desenvolvimento e reconhecimento por volta de 1980, na área da educação (MOURA, 2004). Representa um valioso espaço de acolhida das palavras e pensamentos, bem como um caminho possível para dar sentido às suas experiências vividas em circunstâncias singulares. Essa nova possibilidade privilegia exatamente “aspectos ocultos das manifestações coletivas” (MEIHY, 2000, p.14), enfatiza a plenitude de significados presente na pesquisa autobiográfica, ao

proporcionar caminhos para que o ser humano desvele a si mesmo e se revele para o mundo (ABRAHÃO, 2004).

De acordo com Souza (2007), o espaço educacional foi onde o movimento autobiográfico alcançou maior reconhecimento e utilização, principalmente em pesquisas sobre formação docente, enfatizando a figura do professor. Ressalta-se o caráter interdisciplinar advindo da diversidade de produção seguindo o método autobiográfico no país, tendo em vista a influência teórica e metodológica de diversas fontes de conhecimento (ou disciplinas).

Conforme Meihy (2000), é consenso entre os estudiosos que a história como um todo, antes de ser escrita, obrigatoriamente passou pela oralidade. E, na atualidade, enquanto metodologia, a história oral passa a ser valorizada, tendo em vista que emerge “como o avesso de tendências massificantes que expulsaram os seres humanos das reflexões sociais” (p. 47).

A abordagem de narrativas autobiográficas tem imenso potencial para contribuir com o entendimento do singular/geral que fazem parte do relato de determinados cenários. Isso porque, de acordo com Souza (2007), revelam práticas individuais inscritas na História, ou seja, “as histórias pessoais ganham alcance social na medida da inscrição de cada pessoa nos grupos mais amplos que as explicam” (MEIHY, 2000, p. 11). Essa perspectiva passa a ser compreendida, no âmbito desse estudo, como possibilidade de reconhecimento da subjetividade e da produção de sentidos.

Sabe-se que o discurso narrativo não é neutro, pois é evidente a influência do interlocutor na fala do entrevistado, tendo em vista o conteúdo e a forma da narrativa. A maneira de falar e lembrar de si, segundo Bosi (2008) envolve diretamente uma seleção, que retrata as vozes do indivíduo e também da sociedade, ou seja, de acordo com Oliveira (1999, p. 27) “a linguagem simplifica e generaliza a experiência [...] sob uma mesma categoria conceitual, cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem”. Essa forma de compreensão do sujeito social aponta também a forte vinculação com a perspectiva da complexidade enquanto eixo estruturante da existência do ser humano no mundo (SOUZA, 2007).

No presente trabalho, foi preciso lançar um olhar atento para a sutileza subjetiva, o modo de pensar, e a maneira como cada ator constrói seu próprio processo de formação pessoal e profissional, na medida em que ali se operam “[...] aspectos mais íntimos do ser humano, enquanto pessoa, profissional e ator social, constituídos na interface com o eu, o outro e o mundo” (SILVA, 2008, p. 01).

Nesse sentido, a elaboração autobiográfica aqui se manifesta através das narrativas, apresentando as trajetórias de vida dos jovens e promovendo “a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória” (ABRAHÃO, 2004, p.203). Para a referida autora, o método das narrativas utiliza como elemento essencial a memória, que além de possibilitar a redescoberta do eu (sujeito investigado) pode ser a base sobre a qual o próprio pesquisador irá (re)construir os elementos de análise da narrativa, caracterizando o que denominou “arqueologia da memória”.

Essa nova perspectiva científica possibilita ao participante da pesquisa refletir sobre seu percurso profissional, sobre sua maneira de sentir e se relacionar com aspectos pessoais e do mundo do trabalho, assim como sobre a própria evolução dessas questões em sua vida e carreira. Nesse sentido, Abrahão (2004) destaca que enquanto um processo contínuo de autoconhecimento, o método autobiográfico reconhece a realidade social como “multifacetária, complexa e socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico inter-relacionado” (p.203).

Ao desenvolver a investigação sobre a formação dos jovens egressos do Projeto Pescar através das narrativas autobiográficas, quer-se enfatizar o reconhecimento e valorização de sua capacidade de se auto transformar e transformar suas condições de vida. Entendemos que a vivência obriga o jovem “a opções constantes que cruzam a [...] maneira de ser com a [...] maneira de ensinar, e que desvendam na [...] maneira de ensinar a [...] maneira de ser” (NÓVOA, 2000, p. 10). Da mesma forma, Juncken (2005) contribui ressaltando que a atitude do jovem em narrar algumas propostas importantes que se reconectam enquanto iniciativas de planejamento da sua trajetória futura oportuniza o conhecimento das próprias etapas de tal projeto. Portanto, a pesquisa pode vir a ser a própria busca pelo processo identitário do investigado, sustentado pela adesão, ação e pela autoconsciência, o que pode caracterizar também o viés de autoformação, no método de narrativas autobiográficas.

Nesse sentido, é possível a construção de um novo conhecimento através do repensar a própria vida, moldada no transcorrer da história do narrador. Conhecimento que se situa na intersecção de diversos saberes, tendo em vista que as abordagens autobiográficas permitem o entendimento ampliado, múltiplo e diversificado da própria história, enfatizando a construção de conhecimento interdisciplinar.

Tomando os jovens egressos do Projeto Pescar como sujeitos históricos, inseridos em tramas sociais, recorreremos à Freire (2003a), para enfatizar que o conhecimento ampliado poderá ser construído também pelo viés temporal da narrativa

autobiográfica, tendo em vista que “os olhos com que revejo já não são os olhos com que vi” (p. 19). Ainda que se busque a descrição fiel dos fatos ocorridos no passado, o ser humano encontra-se permeado pelo atual momento vivido, o que lhe permite efetivamente enriquecer o entendimento de tramas da sua trajetória e os reflexos destas na sua história de vida.

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tomando por base o pressuposto de que a ciência é uma prática social que se legitima por práticas de sociabilidade associadas ao modo como as pessoas se comunicam, compreende-se o rigor enquanto a visibilidade que se efetiva muito mais pelo processo de interpretação do que pelo próprio método. Nesse sentido, Spink e Lima (2013, p. 77) ressaltam que a interpretação assume o “caráter inacabado, reinventando-se a cada nova trama engendrada, redescobrimo-se em formas, e conteúdo, de possibilidades infinitas”. Assim, conforme nos diz Foucault (1999), o processo de interpretação carrega consigo conceitos e ideias do próprio pesquisador, ou seja, torna-se o próprio intérprete.

Parte-se do pressuposto de que a prática da pesquisa é um trabalho de construção da informação, desenvolvido através de um processo dinâmico interativo, interligando os planos epistemológico, teórico e empírico. Não procura um fim em si mesmo. Nessa relação, o marco epistemológico e teórico se transforma em decorrência do próprio estudo que o gerou, por meio de um resgate das problematizações, oportunizando avanços contínuos na reflexão teórica. Nessa perspectiva, a tarefa investigativa nos autoriza exercitar o processo reflexivo no qual a produção da informação se desloca das respostas para um processo de construção, no qual o mais importante é entender os sentidos que se fazem presentes, ou melhor, como determinados aspectos passam a ter sentido naquela vida, naquela família. Assim, tudo é interpretação, não existe um dado bruto e original, pois entende-se que quando a pessoa narra sobre sua vida ela já está interpretando com base nos seus valores, na sua cultura e nas suas vivências.

Configura-se, então, para o presente estudo, uma perspectiva construcionista, na qual a base interpretativa se consolida tendo distanciamento do método, da disciplina ou da concordância racional e universal. Trata-se de uma hermenêutica que existe na relação entre discursos diversos que são partes integrantes de uma conversação possível. Neste

sentido, “passa a ser concebido como a possibilidade de explicitar os passos da análise e da interpretação de modo a propiciar diálogo” (SPINK E LIMA, 2013, p. 80).

No contexto desta pesquisa, o diálogo consubstancia a noção de objetividade, a qual assume a concepção de processo intersubjetivo. Este novo elo entre objetividade e intersubjetividade apresenta a objetividade sendo base fundamental e consequência da intersubjetividade, destacando que ao contrário de paralisar o espírito humano, o sujeito e sua cultura, a objetividade mobiliza-os, pois está totalmente perpassada pela dialogia. Destacamos aqui a consonância dessas escolhas metodológicas com o que está posto nas determinações metodológicas do próprio Projeto Pescar, no que tange o seu processo avaliativo. Pois, neste, ao jovem é garantido espaço de participação ativa com viés de autoavaliação, para posteriormente, de forma conjunta - ele e o educador - definirem um plano de desenvolvimento individual.

Desse modo, desenvolvemos um estudo qualitativo, de caráter exploratório, amparado no método das narrativas autobiográficas. Os participantes da pesquisa foram jovens educandos egressos de três unidades do Projeto Pescar situadas em Canoas, região metropolitana de Porto Alegre/RS, tendo participado do projeto no período compreendido entre 2013 a 2017, estando com idade, no momento da pesquisa, entre 19 e 23 anos. A escolha dos mesmos foi realizada por conveniência, baseada no critério da intencionalidade, da disponibilidade e representatividade. A identificação e localização destes jovens egressos teve como principal fonte de busca a educadora social de cada uma das unidades. As referidas profissionais responsáveis pelo acompanhamento do jovem durante o curso e, também, por dois anos após o término do mesmo, forneceram informações privilegiadas, indicando os participantes para a pesquisa.

Com base nos dados fornecidos pelas educadoras e dos registros de acompanhamento de egressos nos documentos das respectivas unidades, foram escolhidos 20 jovens. O primeiro contato com os jovens egressos selecionados de acordo com os critérios estabelecidos para a pesquisa foi através de telefone e e-mail. Nessa comunicação inicial, após explicar os objetivos da pesquisa e suas etapas já planejadas, e diante do aceite de participação do jovem, foi agendada uma entrevista com o mesmo, em uma das unidades do Projeto Pescar, preferencialmente aquela da qual ele é egresso.

As entrevistas ocorreram em sala apropriada, com horário marcado. O roteiro da entrevista foi elaborado em conformidade com os princípios do método das narrativas autobiográficas (Apêndice nº 1). Os participantes assinaram o Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (Apêndice nº 2), apresentado para cada um no intuito de explicar a pesquisa e firmar o comprometimento ético e sigiloso com os dados e pessoas envolvidas.

A produção dos dados, ocorrida em 2018, envolveu uma questão aberta respondida verbalmente por meio da realização de entrevistas individuais, que foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Dos 20 selecionados, quatro não participaram em virtude de dificuldade em conseguir um horário e tempo para o encontro presencial. Assim, no total, foram entrevistados 16 jovens, sendo 11 meninas e 5 meninos, que se posicionaram frente a seguinte proposição: “Quais os reflexos do Projeto Pescar em sua vida?” A partir desta questão, os entrevistados foram narrando suas vivências ao entrevistador, o qual foi lançando um conjunto de outras questões, que já estavam previamente desenhadas no roteiro e, também, questões que foram emergindo de acordo com ritmo das narrativas e que operam como fio condutor das entrevistas.

Seguindo o curso da investigação, a análise iniciou-se por meio da imersão no conjunto de dados produzidos, procurando deixar aflorar os sentidos atribuídos pelos entrevistados aos efeitos do Projeto Pescar em suas vidas. Nesse processo, buscou-se evitar a localização imediata de conteúdo, mas, pelo contrário, buscamos dar visibilidade aos dados, organizando-os e sistematizando-os de modo a cotejar as categorias gerais de natureza temática, que refletem, sobretudo, os objetivos da pesquisa.

Considerando que, de acordo com Minayo (2001), o termo “categoria” contempla aspectos que estão inter-relacionados, ou que apresentam características em comum, no âmbito do presente estudo, antes do trabalho de campo, foram estabelecidas à priori duas categorias (*antes e depois* do Projeto Pescar), a partir da adoção do critério temporal. Com isso, pode-se proceder à classificação inicial dos dados encontrados no trabalho de campo para, posteriormente, comparar essas duas categorias gerais com outras quatro categorias mais específicas, também formuladas à priori, a saber: *família, relacionamentos, escolaridade, trajetória profissional*.

As quatro categorias mais específicas acima referidas foram, hipoteticamente, formuladas, tomando como critério de classificação os efeitos/repercussões/reflexos do Projeto Pescar sobre diferentes dimensões da vida dos entrevistados. Para tanto, observamos três princípios básicos de classificação. O primeiro princípio foi construir um conjunto de categorias, compatível com o critério de classificação. O segundo princípio buscou garantir que o conjunto de categorias deveria permitir a inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto. E, finalmente, o terceiro princípio preconizava

que as categorias do conjunto deveriam ser mutuamente exclusivas, isto é: uma resposta não poderia ser incluída em mais de duas categorias.

Desse modo, a sistematização do material envolveu três níveis. O primeiro nível consistiu em uma exploração inicial do conjunto de dados, em consonância ao critério temporal adotado à priori, que permitiu identificar uma terceira categoria (*durante* o Projeto Pescar). Este momento de sistematização instigou maior visibilidade para a categoria “durante”, porque esta desencadeou a representação do próprio processo educacional, que estava sendo apresentado pelas narrativas dos jovens.

O segundo nível consistiu na sistematização e organização das categorias definidas à priori – família, relacionamento, escolaridade, trajetória profissional, distribuídas em consonância ao critério temporal (*antes e depois*).

Não obstante, à despeito da definição dos dois conjuntos de categorias definidas à priori relativas aos objetivos da pesquisa, observou-se a emergência de uma categoria à posteriori, corroborando com Spink e Lima (2013, p. 84), quando afirmam que o “*próprio processo de análise pode levar à redefinição das categorias, gerando uma aproximação paulatina com os sentidos vistos como atividade-fim*”. Assim, o terceiro nível de sistematização debruçou-se sobre uma nova categoria - “*Eu: o (re)conhecimento de si e do mundo*” - emergida à posteriori e seguindo o critério temporal com o intuito de situar cronologicamente os eventos marcantes que conferiram sentidos e significados às histórias narradas. Nesta nova categoria, aspectos complexos de dimensões mais ampliadas são apresentados abrangendo todas as demais categorias mais específicas.

A análise dos dados se deu através da técnica da Associação de Ideias (SPINK e LIMA 2013), em dois momentos. O primeiro em relação ao *Processo Educativo* que foi apresentado pelos jovens como sendo significativo em diferentes situações, sendo elas: as *Rodas de Conversa*, a *Afetividade*, as *Experiências Diversificadas* e a presença do *Educador Social*. O segundo momento de utilização da referida técnica foi para melhor entender a categoria que surgiu no transcorrer da organização do material, “*O (re)conhecimento de si e do mundo: (trns)formações de vida*”, que se desmembrou nos seguintes aspectos: *Liberdade, Sentido e Participação*.

Finalmente, a análise dos dados produzidos referenciando as categorias inicialmente definidas – família, escola, trabalho e relacionamento – se deu através da técnica MAPA (SPINK e LIMA 2013, P. 84), que “*busca os aspectos formais da construção linguística, dos repertórios utilizados nessa construção e da dialogia implícita na produção de sentido*”. Esta etapa instigou a redefinição de tais categorias,

unindo duas delas em uma só, gerando ao final apenas três categorias analíticas: *Família, Escola/Trabalho e Relacionamento Interpessoal*. Este momento buscou encontrar respostas para questões formuladas aos entrevistados e também confirmar ou não alguns pressupostos estabelecidos antes do desenvolvimento da investigação. O caminho analítico pode ser melhor compreendido através do Apêndice 4.

Nesse processo, optamos por utilizar palavras, frases ou orações e, eventualmente, temas, como *unidades de registro*, para analisarmos o conteúdo das narrativas autobiográficas. Além das unidades de registro, também definimos *unidades de contexto*, a fim de precisar o contexto do qual faz parte a mensagem.

Nos próximos capítulos, são apresentadas as análises a partir dos excertos das falas dos jovens. Com a finalidade de preservar os aspectos éticos, os participantes são identificados com o nome de pedras preciosas, propositalmente, menos conhecidas. A escolha por essa identificação se deu por entendermos que o brilho e as potencialidades do jovem pobre oriundo de contextos de vulnerabilidade social são pouco conhecidos, ofuscados pelo discurso da violência que limita o conhecimento ampliado e singular do referido jovem.

6 O PROCESSO EDUCATIVO: CONTEXTO DE MÚLTIPLAS FACES

Na presente pesquisa, partimos do entendimento da formação humana através da perspectiva omnilateral que, segundo Gadotti (2012, p. 4) baseia-se no tripé: “cultura em geral (ensino intelectual), desenvolvimento físico e aprendizado profissional (técnico científico)”. E, as narrativas aqui presentes demonstram que o Projeto Pescar objetiva a inserção do educando no mercado de trabalho, mas enfatizando que isso não se resume simplesmente em “formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso” (PACHECO, 2011, p. 11).

Ao caminhar no universo do Projeto Pescar, seguindo as narrativas autobiográficas, compreendemos que as ações ali realizadas se voltavam para o autoconhecimento e para a ampliação do entendimento de mundo, tendo por base não somente o conteúdo planejado, mas também vivências, experiências e concepções trazidas de casa por cada jovem participante.

O que eu mais gostava era das dinâmicas... Ah.. como era bom! Eu conseguia ver minha vida nelas. Sempre vinham os exemplos, as dificuldades, as conquistas de cada um... sempre nossa vida era a base da mudança... (CITRINO)

Eu nunca tinha pensado sobre essas coisas antes. Eu mudei, o mundo mudou, o entendimento das coisas é outro. Acho que de tão óbvio, todo mundo acha que todos sabem... E, também não sabia que eu sabia tantas coisas (risos). Foram vários os momentos em que alteramos o planejado, porque alguém trazia algo de sua vida e queríamos participar. Eu uni bastante minha vida em casa nos encontros. (FLUORITA)

Os relatos de CITRINO e FLUORITA demonstram a dinamicidade do ser humano no transcorrer de sua vida, atrelada diretamente às interações com o meio em que vive. Neste sentido, ainda que se compreenda a desigualdade social como possível empecilho ao real desenvolvimento, “o futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem, e é com base nessa compreensão que devemos considerar a educação e o educar” (MATURANA, 1999, p.29).

No entanto, mesmo que os jovens tenham tido experiências diversas no mesmo processo educacional, havia uma ampla gama de temáticas pré-definidas em comum. Eles passaram quase um ano inseridos no cotidiano do Projeto, em diferentes tempos e unidades, com grupos diversificados e cada um com educador próprio. Mas a base do trabalho para todas as unidades eram temáticas formuladas pela Fundação Projeto Pescar,

já instauradas no cronograma, no qual estava previamente determinada a carga horária que cada temática deveria contemplar. Estas últimas são assim definidas: Autoconhecimento, Relacionamento Interpessoal, Cidadania, Família, Empreendedorismo, Saúde, Sustentabilidade, Tecnologias, Ambiente de Trabalho, Gestão da Qualidade, Informática, Organização de eventos (FPP, 2016).

Contudo, além deste caminho já estruturado para o jovem desenvolver suas ações, há também outras estratégias criativas que são desenvolvidas no referido universo cotidiano não escolar. A metodologia do Projeto defende o investimento de 60% da carga horária total no foco em desenvolvimento pessoal e cidadania. Ao mesmo tempo, a Lei da Aprendizagem, que rege o projeto atualmente, entende que 50% do total de horas desenvolvidos devem ser de cunho vivencial. Estes são aspectos fundamentais para entender em que contexto se torna possível o despertar de uma formação humana.

As atividades vivenciais focadas no desenvolvimento pessoal e cidadania são, de forma unânime, reconhecidas pelos jovens, participantes da presente pesquisa, como momentos significativos para promoção de sua mudança. Ressaltamos que, neste trabalho, a noção do termo “vivências” extrapola os limites dos momentos em situação laboral, ou de aprendizagem direta para este, bem como não se resume em atividades de grupo ou externas, como teatro ou visitas técnicas. Porque aqui elas são reconhecidas como movimentos que, para além das atividades em si, permeiam reflexões, análises críticas, silêncios, escuta, olhar atento e acolhimento na interação coletiva.

Em destaque o fato de que, durante as narrativas, foram raros os momentos em que as atividades referentes aos cursos profissionalizantes foram lembradas como tendo potencial de transformação. As aulas com foco na profissionalização, na área em que a empresa atua, correspondem aos 40% do total da carga horária do projeto, e sua presença nos relatos foram vinculadas somente à oportunidade de se ter contato com uma forma de trabalho, ainda que, para a maioria, a trajetória profissional não tenha seguido o referido caminho. Assim, no que tange a efetivação de uma formação humana, o ensino profissionalizante faz parte de um processo mais amplo e complexo, sendo sua presença apenas uma contribuinte. Ele somente se efetiva nesse universo transformacional quando alicerçado pelo pensamento crítico fortalecido em atividades, principalmente vivenciais, de desenvolvimento pessoal e cidadania, como se pode perceber nas narrativas de JASPE, LÁPIS-LAZÚLE e MORGANITA.

Também aprendemos coisas mais específicas do trabalho em si. Nós aqui da unidade X realizamos o curso de mecânica. Não vou seguir na área, mas depois de tantas dinâmicas de autoconhecimento, entendo que todo conhecimento é

importante para termos uma visão ampliada do mundo. Pelo menos já sei que isso não pretendo seguir. (JASPE)

Na parte mais técnica, a gente aprendeu bastante coisa da área do gás. Mas já sei que minha paixão é trabalhar com informática. Já consegui me matricular com bolsa em uma escola técnica. Claro que o conhecimento no XX agrega, o nome XX também valoriza o currículo. E a gente nunca sabe se no futuro isso não vai fazer a diferença. Mas não pretendo continuar com esse estudo. (LÁPIS-LAZÚLE)

Eu gostei da parte mais técnica e segui na área do gás. Mas não teria conseguido sem ter me desenvolvido como pessoa. Se eu não tivesse tido esse investimento no autoconhecimento eu não teria conseguido permanecer no trabalho. Eu aprendi sobre meus limites, minhas forças e a ter mais 'jogo de cintura'. (MORGANITA)

Conforme as informações obtidas na pesquisa, tem-se que, geralmente, os conteúdos previamente determinados para serem trabalhados com as turmas foram apresentados com base em propostas reflexivas que resgataram as vivências cotidianas do jovem, reforçando a necessidade do desafio para ele se perceber na própria história ou aprendizagem em si, como demonstram os relatos de PERIDOTO e SODALITA.

Eu aprendi muita coisa que eu nem imaginava e outras que eu achava que sabia (risos). Falar sobre sexualidade e DST's foi um exemplo. Já havia participado de várias palestras, mas depois do jogo envolvendo isso, seguido de discussões entre nós – as famosas rodas – e depois com nossas próprias apresentações sobre o assunto, tudo ficou mais claro. Hoje posso até passar esse conhecimento, com segurança. (PERIDOTO)

[...] não é só a questão da novidade, mas o jeito como vimos as coisas. Imagina só, uma oficina de fotografia que contou um pouco da história de cada um... durante o curso sobre tecnologias... isso foi demais, porque ao tirar fotos da minha vida também me faz pensar mais sobre ela. (SODALITA)

O registro e planejamento das ações do projeto é caracterizado pela formalidade, principalmente diante da separação das disciplinas (temas), o que acaba isolando as partes do todo, os objetos dos fenômenos e seus contextos. No entanto, no cotidiano, saindo do papel ou do registro burocrático, as práticas superam a predefinição e ampliam-se para fora das bordas limitantes formais. Assim, reconfiguram a vivência educacional desenvolvida, captando o complexo, ou melhor, o sentido, como nos diria Morin (2011, p. 89), que está “*tecido em conjunto*”, com imenso potencial para formar uma rede relacional e interdependente. No Projeto Pescar, mesmo tendo temáticas que podem ser entendidas enquanto disciplinas, conforme analisado nos relatos, elas são articuladas com um sentido maior, gerando não a supressão das disciplinas, mas motivação e sentido para compreendê-las dentro de um sistema complexo e contextualizado. Este que, muitas vezes, é desenvolvido conforme demandas dos próprios jovens, tornando-o participativo, ou mais especificamente, ator social. Este contexto educativo possibilita gerar sentido

entre o que se aprende, com o que se pensa e com o que se vive, configurando as próprias redes de sentido, pois se conectam os saberes adquiridos previamente, ampliando com novos conhecimentos de mundo, sob uma base de postura crítico-reflexiva diante de mais diversas situações.

As atividades relatadas nas narrativas exigem uma postura educativa capaz de promover a (trans)formação do jovem. Aqui se percebeu que, na abordagem das diferentes temáticas, foram fundamentais as decisões ponderadas, com significativa ênfase na escuta, no diálogo e, principalmente, no respeito às mais diversas opiniões do grupo e aos contextos vivenciados. Mas o mais importante foi a confiança na capacidade de aprendizagem do jovem. Isso tudo pode ser percebido através do despertar no educando a curiosidade e o desejo de ultrapassar os seus próprios limites da busca pelo conhecimento, tanto de si como do mundo, diante as múltiplas percepções sobre os assuntos abordados.

Antes eu tinha sempre uma resposta para as perguntas. Agora eu me vejo com um mundo de respostas possíveis... Eu me vejo até com mais perguntas que vieram em função dessa primeira pergunta... uma loucura! (risos) Conseguíamos falar, mostrar nossas ideias e... pensar! Graças, à educadora, aos colegas e, também, aos voluntários. (NÁCAR)

A prática do Projeto Pescar se efetiva através de uma rede colaborativa, na qual a grande maioria de seus atores são voluntários, internos e externos, da organização onde a Unidade Pescar está sediada. Dentro dessa multiplicidade de temáticas, a presença do voluntariado foi lembrada por MALAQUITA, ERMANITA E PIRITA como uma das vivências mais marcantes e que causou transformações nas relações familiares e comunitárias.

Adorei ouvir os voluntários durante o ano. Cada um com sua história... Foram tantas experiências de vida que vimos. Ensinavam coisas práticas, mas nos faziam entender porque eles gostavam tanto daquilo que falavam e eu passei a tentar descobrir algo que me realize. Vi que não precisamos ser iguais, nem gostar das mesmas coisas. (MALAQUITA)

Eu ia reprovar se não fosse bem numa prova de matemática. Fui pedir auxílio para um engenheiro que nos deu uma aula como voluntário e o colega dele. Eles nos fizeram entender matemática... e eu sempre reprovei justamente nesta área. Hoje eu me desafio a aprender. (ERMANITA)

É uma rede voluntária. No início eram só os voluntários que vinham acompanhar a turma e isso já era incrível, pois não tinha interesse financeiro. Mas nós começamos a fazer ações voluntárias. Nossa... mudou minha vida e da minha família. Passamos a fazer voluntariado no asilo XX uma vez por mês e quem sai ganhando sempre somos nós... quantas histórias de vida, quanto aprendido!! (PIRITA)

Trata-se de um estilo de vivências educacionais que reforça a concepção da formação humana enquanto caminho que “não pode negligenciar a questão da cidadania” (NASCIMENTO e MARTINAZZO 2008, p. 05). Esse movimento caracteriza o que Morin (2004) defende ser uma educação ética e solidária, com potencial para promover a ruptura com padrões fragmentadores e reducionistas que fazem parte da história da educação brasileira. Assim, o processo educativo narrado pelos jovens egressos apresentou características peculiares de formação no âmbito do desenvolvimento pessoal, tendo como vias para essa realização a Roda de Conversa, a Afetividade, as Experiências Diversificadas e a presença do Educador Social.

6.1. AS RODAS DE CONVERSA: REFLEXÕES CRÍTICAS E DIÁLOGO

Para a maioria dos entrevistados, as lembranças mais significativas em prol de seu desenvolvimento foram direcionadas aos momentos em que tiveram tempo para si, enquanto grupo. As atividades denominadas pelos jovens como Rodas de Conversa desencadearam imensas mudanças no transcorrer do Projeto, tanto como atividade planejada e determinada, como ação livre, promovida pelos próprios jovens, que se percebiam com tempo e disposição. Mais especificamente, esse tempo de grupo, quando não planejado, refere-se aos momentos não oficialmente definidos, mas existentes no cotidiano. Podem ser exemplos desses momentos, a chegada de vários integrantes do grupo com antecedência, a finalização de atividade antes do momento esperado, o atraso ou ausência de um voluntário. Antes de reorganizar a turma para novas atividades, as educadoras respeitaram as demandas dos grupos, o que permitiu certa autonomia e confiança deles com o projeto e com ela, como demonstram as passagens de CITRINO e JASPE:

Lembro que quando terminávamos uma redação, por exemplo, já íamos nos reunindo em grupo para esperar quem ainda estava escrevendo... Enquanto isso, tudo entrava na conversa... Simplesmente a educadora nos deixava conversar baixinho para não atrapalhar. Isso foi muito bom, porque fortaleceu a união, começamos a chegar mais cedo e continuar as conversas de outros dias... Ficou mais fácil trabalhar com temáticas mais polêmicas com a educadora ou com os voluntários, como o aborto e a violência contra a mulher, por exemplo. (CITRINO)

Durante o Pescar eu sempre estava conversando com outras pessoas. Eu falava, mas mais ouvia... E fomos nos aproximando...(silêncio). Eu consegui criar coragem para falar do abuso, da violência sem vergonha, sem culpa... (silêncio). Porque depois das rodinhas, a gente já conhecia um pouco de cada um e tinha a confiança. (JASPE)

A formação humana não pode ser definida apenas por um conjunto padrão de temáticas, porque o ser humano em sua singularidade é múltiplo, sendo assim, a própria formação dever ter por base a multiplicidade de concepções, de tempos, de ações e de interações para ser efetiva. Não é possível “chegar à conscientização crítica apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão” (FREIRE, 2000, p. 106). Nesses períodos de tempo livre, os jovens passaram a se conhecer melhor, tanto individualmente, quanto no âmbito coletivo, o que despertou sua participação mais ativa, tanto na resolução das questões que faziam parte do cotidiano, como dos desafios lançados via metodologia ou na criação de novas temáticas para serem trabalhadas, novos caminhos a serem percorridos. Estes últimos, independentemente do fator de sua viabilidade, deixaram como registro fundamental o movimento direcionado para participação ativa. As novas temáticas que surgiram em decorrência dos momentos de “Roda de Conversa” e foram lembradas pelos jovens nas narrativas estavam mais direcionadas para inclusão e religiosidade.

Eu quero aprender libras, para que depois de formada consiga direcionar meu trabalho para a população surda. (MALAQUITA)

Antes eu passava por essas pessoas de rua e achava que elas estavam ali por escolha própria, que poderiam sair se quisessem. Em uma das nossas ‘Rodinhas’ percebi que poderia ser um tio meu a estar lá, pois a prima de uma colega estava naquela situação. Hoje eu entendo que há toda uma história por trás desta realidade, muito maior do que a gente imagina. Todos temos culpa desses esquecimentos, toda sociedade deveria repensar seu modo de agir, principalmente os políticos que deveriam acolher e cuidar, dentro dos direitos humanos. (NÁCAR)

Eu gostei porque mesmo sabendo que eu era de religião, todos me acolheram e me ouviram. Nas Rodas de Conversa descobri que ali tinham várias religiões, aprendemos um pouco sobre cada uma, e nenhuma é melhor ou pior, são diferentes, mas defendem praticamente a mesma coisa. (LÁPS-LAZULE)

As Rodas de Conversa também foram desenvolvidas enquanto estratégias metodológicas, geralmente após alguma apresentação de problemáticas ou temas importantes, seja por um documentário, um filme, um texto, uma saída, uma aula expositiva. Eram momentos onde todos do grupo organizavam suas cadeiras no formato de círculo fechado – pois no cotidiano o espaço é moldado na forma de U -, bem próximos, como se pudessem falar baixinho e ainda assim oportunizar a escuta por todos, e na roda debatiam sobre as informações que foram recebidas. Estes espaços foram compreendidos como de cunho criativo, pois os jovens tinham tempo para criar suas soluções das demandas trazidas. Esta abertura de espaço criativo é considerada via de

acesso para conquista da transformação através da (re)significação, da fala e da escuta e, principalmente, da reflexão crítica sobre tudo o que se pensa e do que se vive.

Nesse sentido, com base nas falas de MALAQUITA, NÁCAR e LÁPIS-LAZÚLE, é possível afirmar que o Projeto Pescar resgata princípios do pensamento complexo, objetivando uma reforma de paradigmas de pensamento, ainda que de maneira singular, promovida através de espaços pedagógicos inter e transdisciplinares, com potencial de ampliar a reflexão sobre as concepções e práticas simplistas e fragmentadas existentes. Desta forma, a perspectiva emancipatória da educação, segundo Gadotti (2012) compromete-se com a possibilidade de transformar o mundo, contra a injustiça e por mais solidariedade, através do desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente a realidade.

Neste cenário, tanto as rodas de conversa que ocorrem de forma não planejada, como aquelas que já fazem parte da estratégia metodológica do projeto em si representam momentos de abertura para reflexão crítica, que leva ao caminho da mudança. Em alguns relatos, a Roda de Conversa foi marcante para resolução dos conflitos entre pessoas do grupo.

Quando tinha algum problema para resolver, sempre tínhamos que nos reunir em roda, para que todos pudessem falar o que pensavam sobre o assunto. No início eu achei muito chato, mas depois a gente fazia roda para tudo, mesmo sem a educadora solicitar. Resolvíamos todos os problemas, tanto criados por nós – entre nós – como desafios maiores do projeto, com a roda... Na verdade, conseguíamos nos ver e nos ouvir em roda. (ESPINELA)

E quando sentávamos em roda era que a ‘coisa’ pegava fogo (risos). Era o momento do ‘olho no olho’ e depois de algumas discussões, sempre a situação ficava mais esclarecida. Muitas vezes percebi que eu estava vendo de um jeito e depois de ouvir os colegas entendia que poderia ser diferente. (TANZANITE)

Na rodinha todos tinham vez... Até os mais quietos falavam. E isso nos ensinou a respeitar o tempo de cada um. No final do projeto, o respeito pelo colega era grande e, mesmo sem rodinhas, conseguíamos nos entender. (HEMATITA)

Eu até passei a fazer as ‘rodinhas’ em casa com minha família. Eles me estranharam no início, porque ao invés de ir para o quarto e bater à porta quando não concordava com algo, eu passei a pedir para que todos sentassem e me ouvissem e depois falassem o que pensavam... (FLUORITA)

Várias vezes chegávamos e pedíamos para a educadora: Vamos fazer rodinha? Precisamos fazer rodinha (risos)! E mesmo com alguma atividade prevista, primeiro fazíamos a conversa na roda para resolver algumas coisas e depois seguíamos com o planejado – a gente criava junto o dia no Pescar. (ERMANITA)

As narrativas de ESPINELA, TANZANITE, FLUORITA e ERMANITA remetem diretamente a noção de educação emancipadora/problematizadora, pois esta

promove a aprendizagem e o conhecimento de forma conjunta, valorizando a história de vida dos jovens participantes (FREIRE,1988; 2003b). Neste sentido, é possível tomar o Projeto Pescar como um espaço com potencial emancipatório, demonstrando significativa autonomia no contexto pedagógico, diante das determinações de poder presentes na sociedade atual.

Algumas vezes, com temáticas pré-definidas, mas, majoritariamente, enquanto um exercício aberto ao novo, essa atividade se tornou o momento em que em função das vivências singulares se abrem novos temas, novas lembranças que passam a ser compartilhadas com o grupo, motivando cada um a pensar, a questionar, a falar de si ou, simplesmente, a ouvir. E esse exercício entre os pares, sem limitações de ideias, sem ordenamento, pode abrir caminho para novas formas de pensar sobre sua vida e concepções, seus sonhos e, mais do que isto, sobre seu entendimento de mundo.

Não se está aqui defendendo que as atividades planejadas e mais diretivas para apreensão de um novo saber – como uma aula sobre um tema determinado com apresentação visual, um documentário, uma apresentação teatral, uma dinâmica grupal - não são importantes. Retomando Moura e Zuchetti (2010, p. 638) “consideramos importante reconhecer que o acesso ao conhecimento e habilidades constitui parte do processo de formação humana, mas não deve ser confundido com sua totalidade”. Assim, pelo contrário, entendemos que as atividades planejadas são as motivações iniciais para um processo de reflexão e questionamento que se efetiva não somente durante as mesmas, mas em grande parte dos casos, precisam de um espaço, de um tempo de atenção para que possam ser interpretadas e (re)significadas, dentro da própria realidade, resgatadas para o contexto social no qual o jovem está inserido, para assim ganhar sentido para ele. Isso quer dizer que, enquanto as vivências, ou aulas em si, estiverem ocorrendo somente com temáticas prontas, atividades previamente planejadas, sem a participação e escolha ativa do jovem, elas tendem a se tornar comuns e generalistas a todos, podendo ou não fazer sentido para quem as recebe. Nos relatos de HEMATITA e SODALITA é possível entender a dimensão valorativa do grupo a qual estamos nos referindo, sendo que aqui ela se apresenta relacionada à roda de conversa.

[...]o quanto a gente precisa conversar sobre as coisas para nos fazer entender e dar sentido ao que estamos falando. O óbvio nem sempre é tão óbvio assim... (HEMATITA)

Depois daquela peça de teatro que fomos ver em Porto Alegre eu fiquei com vergonha. Não tinha entendido bem tudo aquilo. Mas no outro dia, quando retornamos à unidade, a educadora nos reuniu em roda para conversarmos sobre a experiência. Foi só ali, depois de um debate longo, onde todos puderam

falar, que eu pude entender o que o teatro realmente estava querendo nos passar... ou pelo menos naquele momento passou a ter um sentido para mim, certo ou não, era o meu sentido daquela atividade. (SODALITA)

De acordo com Fonseca (1997), o espaço pedagógico torna-se um contexto de socialização do jovem a partir dos programas que estimulam o desenvolvimento de suas competências voltadas para reflexão e ação, indispensáveis na construção da realidade pessoal e coletiva. Assim, o momento de reflexão seria uma diferenciada abertura para seguir rumo a tão esperada (trans)formação do ser humano. As Rodas de Conversa talvez possam se constituir no que Giddens (2002) denominou como “Reflexividade do Eu”, por se tratar de estratégias cotidianas e sistemáticas que promovem reflexão e (re)construção de si.

As diversas possibilidades de fala, de narrar seus dilemas ao grupo, de trazer da sua história lembranças que agregam no contexto educativo, demonstram o poder da fala e da escuta para a formação dos jovens. Pois, ao se narrar algo, se resgata do contexto cultural no qual estão inseridos, tanto os valores, como as ordens locais. Neste sentido, “as narrativas são um modo específico de construção e constituição da realidade: são meios pelos quais as pessoas tentam dar sentido às suas experiências” (BAKHTIN, 2011, p. 38). Então, tais momentos também se caracterizam como um movimento, que pressupõe e valoriza a existência do outro para que, entre si, (re)criem um processo comunicacional que seja capaz de transpor as próprias individualidades, para fazer surgir algo em comum baseado em parceria mútua, tendo em vista que as nossas ações não são de proximidade apenas, mas de intersubjetividade, de engendramento, isto é, “não estamos simplesmente uns ao lado dos outros, mas somos feitos uns pelos outros [...]” (ARANHA, 2003, p. 322).

Neste contexto, ao analisar as narrativas, destacamos a afetividade presente nas relações como potência para a mudança. Consideramos o afeto como parte importante do acolhimento e do acompanhamento do jovem, sendo fundamental na relação deste com o educador e com a turma em si, para que sua formação e o desenvolvimento do próprio grupo seja possível. Este assunto será abordado no tópico que segue.

6.2 AFETIVIDADE: O PROCESSO EDUCATIVO INTEGRALIZADO

Entendemos o ser humano em sua integralidade, como um sujeito social que é produto e, ao mesmo tempo, é produzido pela cultura, interagindo na criação e

desenvolvimento de sua história, de forma dinâmica e processual. A mediação entre o ser humano e seu contexto se dá pelas relações, pois é a partir de suas vivências carregadas de referências culturais e sociais que poderá entender o momento presente, sendo influenciado na sua forma de sentir, de refletir e, conseqüentemente, de agir. Nas relações sociais ocorrem as trocas, através das quais a pessoa vai se desenvolvendo, modificando e sendo modificado a todo instante, estabelecendo uma unidade dialética (FREIRE, 1983).

As teorias psicointeracionistas do desenvolvimento defendem ser a partir das trocas realizadas entre a pessoa e o meio, que se efetivam o conhecimento e o aprendizado. Talvez seja possível ampliar a compreensão dessa questão com as contribuições de Piaget (1973) e Vygotsky (1979). O primeiro, ao afirmar que “*a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, demasiadamente, negligenciadas*” (PIAGET, 1973, p. 312). O segundo, por ampliar tal concepção, inserindo a presença do outro na relação com o conhecimento, pois, o sujeito também é o que o outro diz sobre ele, já que se internaliza a imagem criada pelo outro (VYGOTSKY, 1979).

O excerto de TANZANITE comprova que a formação humana não pode se efetivar somente pelo aprimoramento da cognição e do conhecimento social. A emoção integra o processo de forma complexa, sendo apresentada por Wallon (1995) como elemento paradoxal e dialético, pois em alguns momentos pode desagregar e em outros ativar ou organizar as ações humanas. Se para compreendermos o sujeito em sua plenitude devemos evitar fragmentá-lo em dimensões, então também no presente estudo isso deve ser considerado. E neste sentido, a afetividade permeia todo o campo social enquanto dimensão mais complexa, que envolve as emoções, de cunho biológico, e os sentimentos, de caráter psicológico. O desenvolvimento da afetividade se torna viável a partir da apropriação de processos simbólicos permeados pela cultura. A fala de TANZANITE destaca o valor do afeto no Projeto Pescar:

Passei e me sentir cuidada, valorizada... me senti gente no Pescar. O olhar era diferente, a atenção ao que eu falava era diferente, o respeito ao meu jeito era diferente. Eu me sentia parte de um grupo e ele era feito de gente muito diferente entre si. Mas o afeto estava em tudo e em todos. (TANZANITE)

Entendemos que, no cotidiano educativo do Projeto Pescar estão sendo realizadas experiências que se configuram enquanto promotoras da formação humana. Pois, para que a formação humana se efetive, é preciso que a pessoa esteja inserida em contextos de movimento, onde desafios, novos cenários, ideias compartilhadas, novas

inquietações se façam presentes. No entanto, neste novo universo vivencial, é fundamental que o sujeito se perceba acolhido, seguro e perseverante, entendendo estes sentimentos enquanto possíveis através do afeto. Somente em um clima de afeto e emoções positivas, no qual conforme Fonseca (2016, p. 370) “as emoções de uns se mesclam com as cognições de outros, entre os que ensinam e os que aprendem”, em movimentos flexíveis onde todos podem ensinar e todos podem aprender, torna-se viável a caminhada rumo ao conhecimento e às reflexões sobre o que se vivencia. Assim, este processo formativo apresenta-se permeado de vínculo entre os envolvidos, demonstrando a amplitude de afetividade que está presente na situação de aprendizagem (FERNANDÉZ, 1991).

No contexto do Projeto Pescar, as emoções e os afetos fazem parte deste universo cognitivo, biológico e social, não somente porque teoricamente estamos amparados, mas empiricamente isto se comprova mais uma vez na fala de CITRINO, descrita a seguir.

Sempre, ao chegar e ao sair, a gente se cumprimentava. Antes era só um ‘oi / tchau’, mas conforme os dias foram passando, a maioria dava um abraço. Isso se tornou tão bom que sentia falta quando não tinha. Todos sentiam falta porque todos tinham alguma carência que era preenchida pelo grupo (risos).
(CITRINO)

Diante das narrativas de TANZANITE E CITRINO, talvez Vygotsky (1979) possibilite entendimento desta questão, pois ele defende que a relação entre o eu e o outro é mediada por sistemas simbólicos, destacando a linguagem como via central, com potencial para além de viabilizar as trocas, também oportunizar a reflexão e a abstração cognitiva. De acordo com Oliveira (1999, p. 27), “a linguagem simplifica e generaliza a experiência [...] sob uma mesma categoria conceitual cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem”. Neste sentido, a participação no grupo do Pescar é retratada e permeada de afetividade em prol de um reconhecimento na fala do outro, gerando o sentimento de pertencimento. Ao valorizar a afetividade no contexto de formação do Projeto Pescar, estamos nos referindo a afetividade de respeito e valorização do outro e de sua história, suas demandas e seus gostos. Junto a isso, também está o afeto, que se transfere em ações cotidianas voluntárias, como o abraço, o olhar, na oportunidade ofertar o espaço de atenção ao jovem e deste para com o educador e com a turma. Tanto pela escuta, como pela escrita ou por atitudes que, de forma velada, tentam mostrar o que não consegue passar pelas vias do discurso ou da escrita, porque estão permeadas de dor, vergonha, culpa ou medo. Aqui entendemos a afetividade como olhar e escuta atenta para além do que se vê e do que se ouve, para o entendimento do que se escreve nas entrelinhas

de uma redação ou para o próprio silêncio. O que se pode perceber estando presente no cotidiano do Projeto Pescar, direcionando para a formação humana, conforme relato de CORNALINA, JASPER, HEMATITA transcritos abaixo:

Eu não sabia como dizer. Eu tinha vergonha de falar. Mas respeitaram meu tempo. Eu pude perceber que eu era daquele jeito (brava), porque assim eu conseguia me defender do mundo que, até então, era muito ruim para mim. Meu pai estava preso porque eu denunciei. Isso antes me dava culpa, agora me fortalece e eu consigo viver. Cada abraço me fortalecia, cada olhar me protegia, cada sorriso me acolhia, até o ficar em silêncio junto, me fazia ver que eu não estava sozinha. Só agradeço... (silêncio e lágrimas). (CORNALINA)

Quando minha mãe morreu o chão se abriu. Eu não queria mais nada da vida. Mas continuei indo no projeto, porque não tinha nenhum lugar melhor para ir. Ficava quieta no meu canto. E, eles ficavam calados também. Silenciamos a sala, nos entendemos sem palavras. O sentimento falou por si. Minha dor foi ouvida, meu desespero me paralisou. Mas o grupo me apoiou, respeitou meu tempo e aos poucos comecei a falar o que sentia. Eles não me deixaram cair. De cada um eu recebia algo diferente. Tinha aquele que só olhava carinhosamente, tinha aquela que me abraçava parecendo que ia me quebrar. Tinha a educadora que ouvia e abria espaço mesmo com atividades programadas, para que tudo isso fosse possível. (JASPER)

Sinto falta do abraço, do cuidado, do carinho. Sinto falta de aprender com respeito e me sentindo especial. Na escola era obrigação, poucos amigos, professores autoritários e hoje na faculdade é cada um por si, parece que já estão competindo por uma vaga de trabalho antes de serem formados. (HEMATITA)

Diante da fala de HEMATITA, entendemos a promoção do desenvolvimento humano através da Ética do Cuidado (FURROW, 2007), pois as inter-relações que proporcionam o cuidado mútuo permitem a construção de uma trajetória de desenvolvimento das capacidades morais do sujeito. Se a ética do cuidado retrata as emoções como centrais, então o vínculo do jovem com a realidade se efetiva a partir de vários sentimentos. Portanto, “para que possamos entender os outros, devemos entender os seus sentimentos também. E, isto requer que não busquemos um distanciamento emocional, mas sim, uma conexão emocional.” (FURROW, 2007, p.87). Assim, fica registrado o caminho educativo desenvolvido no Projeto Pescar com base no cuidado, como mais um aspecto que o caracteriza enquanto processo de formação humana.

Eu mudei muito, a vida mudou muito. Não tenho como dizer quando e como... Mas no Projeto Pescar até o sentar no último degrau da escada na hora da saída, ao lado da educadora, em silêncio, me desenvolvia. Até ali eu tinha certeza de que estava sendo compreendido. E isso me dava segurança para pensar na minha dor, pois eu não estava sozinho. (FLUORITA)

A fala de FLUORITA remete ao respeito ao tempo do outro, como aspecto que marcou sua trajetória no Projeto Pescar. Este pode ser interpretado, equivocadamente, como sendo grande empecilho, na realização das atividades previamente planejadas e com *script* envolto pela determinação do tempo, ainda mais, se tais atividades estiverem ocorrendo em parceria com outras instituições ou voluntários. No planejamento do trabalho, as horas são divididas em períodos, para repasse de informações e vivências. Não se planeja o tempo de escuta, não se prevê um tempo sem atividades ou sem palavras, até porque não temos como prever os acontecimentos na vida de cada um. O tempo é caro, tempo é o que de mais raro a sociedade atual tem. Mas, no cotidiano do projeto, se percebe a profunda valorização do tempo do afeto como “objeto transformacional” com potencial para abrir novas possibilidades de se ver no mundo e de compreender a vida.

O cenário apresentado remete à afetividade, enquanto via de fortalecimento dos vínculos sociais, que culminam em um sentimento de pertencimento no grupo. O que também pode ocorrer nos outros grupos da rede do jovem, como a família, por exemplo, conforme citado na narrativa de CITRINO.

Eu não abraçava minha mãe, era difícil, ela não fazia isso também. Mas como sempre abraçava a educadora ao ir embora, chegou um dia que ao sair de casa dei um abraço na minha mãe por impulso... e naquele instante senti que entramos em uma maior sintonia, uma porta se abriu. Passei a ver maior união. Este ano minha mãe faleceu, agradeço ao Pescar o afeto recebido porque consegui mostrar para ela todo afeto também. (CITRINO)

Neste contexto, ressaltamos a afetividade vinculada à dimensão emocional como contribuinte fundamental para que o desenvolvimento do sujeito se efetive, respeitando também as demandas pessoais e seus interesses na vida. Esta abertura para o fortalecimento dos pares viabiliza o melhor aproveitamento diante da oferta das atividades. Mais do que isto, promove envolvimento por parte de todos para que tais atividades possam ser ampliadas e ressignificadas. Neste sentido, o referido universo de atividades pode ser melhor apresentado enquanto experiências diversificadas, que será a reflexão do próximo tópico.

6.3 EXPERIÊNCIAS DIVERSIFICADAS: DIVERSOS SUJEITOS, DIVERSAS FORMAS DE APRENDER E MUITAS REALIDADES PARA CONHECER.

O processo formativo do Projeto Pescar se apresenta dentro de um conjunto de predeterminações, que são genéricas e contínuas, pois precisam contemplar as diferentes

realidades, de todas as unidades do país, e se manterem ativas no transcorrer de todo o ano. Para a Fundação Projeto Pescar, o processo formativo se efetiva a partir do investimento e valorização de momentos que permitam aos envolvidos criar conexões de sentido, entre conhecimentos plenos e vivenciais atuais, no intuito de ampliar a concepção de mundo (FPP, 2016). No entanto, o referido processo se destacou, também, na fala dos sujeitos entrevistados, por se efetivar através de vias não oficializadas por determinantes burocráticos ou por registros internos da Fundação Projeto Pescar, mas que estão presentes em todas as unidades do presente estudo. Além das Rodas de Conversa e do Afeto, conforme pode ser percebido pelo relato de ESPINELA, a diversidade de experiências ofertadas para os jovens é outro aspecto relevante no que tange o conhecimento de mundo e a abertura para o processo reflexivo-crítico de si dentro deste lugar.

Nós nos descobríamos a todo momento porque tinham tantas atividades diferentes que era impossível alguém não se sensibilizar diante de alguma delas. Impossível ficar imune a tanto conhecimento. Aprendi sobre tantas coisas... Foi intenso, foi transformador. (ESPINELA)

A validação das diferentes experiências, como parte fundamental para a formação do jovem torna-se evidente, a partir da compreensão de que, naquele contexto, estão presentes diferentes sujeitos e suas respectivas trajetórias de vida. Se são vários os sujeitos e cada um com sua história, suas crenças e seus sonhos, ao mesmo tempo em que cada um tem seu jeito de aprender, a participação, em diversas realidades, se configura como via de acesso ao conhecimento ampliado de mundo. Isso se dá a partir do contato com o diferente, utilizando os múltiplos sentidos humanos (fala, olfato, visão, escuta ou tato), nos mais variados espaços urbanos, seja no âmbito cultural, esportivo, social ou do próprio mundo do trabalho. Mas tendo o espaço criativo promotor da reflexão-crítica como meio para que o desenvolvimento seja possível.

Falava com minha mãe ela dizia: “Lá é como uma empresa, filho, não é lugar de levar violão” e pouco tempo depois cada um pode trazer seus conhecimentos, suas paixões e habilidades para a turma. O violão passou a acompanhar quase todas as atividades do grupo... e não era só eu (risos), tinha o colega que desenhava super bem, a menina que fazia poesias emocionantes, colega que sempre nos ensinava um novo estilo de dança. Eu toquei violoncelo na aula inaugural!! (LÁPIS-LAZÚLE)

O conhecimento e, mais amplamente, a formação humana, somente se tornam possíveis a partir do momento em que se rompem paradigmas históricos a respeito da aprendizagem, que remetem a uma educação “empacotada”, pronta para ser dirigida ao

educando seja ele quem for, esteja ele onde estiver. Na narrativa de LÁPIS-LAZÚLE, o jovem demonstra uma ruptura no processo formatado. Não havia planejamento de aulas com violão, pois isso só pode ser construído a partir do que os jovens trouxeram quando chegaram ao projeto. Cada um trouxe um pouco de si, da sua história e de seus conhecimentos, para juntos participarem da elaboração de novos planos de aula, com novas ideias e desafios. Aqui, se demonstra a formação humana sendo estruturada na valorização da reflexão de aspectos presentes no cotidiano dos jovens vinculando-os à realidade ampliada da sociedade, enquanto investimento e valorização de momentos que permitiram aos envolvidos criar conexões de sentido, entre conhecimentos prévio e vivências atuais, no intuito de ampliar a compreensão de mundo (FPP, 2015), e com isso “adotar posturas críticas e reflexivas nas mais variadas situações” (NASCIMENTO e MARTINAZZO, 2008, p. 3).

No entanto, entendemos que, mesmo na educação não escolar, a rigidez e o fechamento não foram totalmente descartados, apesar das inúmeras tentativas de se configurar este espaço como mais flexível e aberto ao novo do que a instituição escola. Hoje, sabemos que muitos autores continuam a nomear tais espaços – Projetos Sociais / Ongs / Fundações - como parte integrante do que denominam como a Educação não formal (GOHN, 2011). Mas esta terminologia já não representa os mesmos, pois diante das mais diversas exigências políticas, sociais, educacionais e culturais, se percebe um fechamento disciplinar cada vez mais acentuado nos espaços não escolares. Os planos de aula e os cronogramas são obrigatoriedade e as horas-aula desenvolvidas devem ter seu conteúdo abordado na forma esperada, buscando atender as determinações impostas. O tempo demandado para o planejamento e registro pode até se tornar maior do que o tempo de contato com o jovem que participa de tais espaços.

No Projeto Pescar, existe a formalidade e a burocracia, principalmente no viés de registros em sistema informatizado, que se efetiva em base criada especificamente para a escola, para a qual o projeto tem que buscar adaptações. Todas as atividades a serem realizadas devem passar primeiramente por este registro para depois se tornarem práticas. Justificamos, assim, termos optado, neste trabalho, pelo uso da expressão “educação não escolar” para instituições do terceiro setor, projetos sociais, organizações não-governamentais.

Contudo, sendo reconhecido como espaço de educação não escolar, mas permeado de formalidades, na metodologia imposta pela Fundação Projeto Pescar, somente estão definidas as temáticas. Não há determinação de quais atividades devem ser

realizadas, nem do momento ideal para isto, e é justamente neste espaço criativo, que reconhecemos o canal de abertura para uma nova forma de proporcionar a formação humana.

Entre as aulas mais técnicas do curso profissionalizante e as aulas mais fechadas, expositivas e informativas, a gente também conseguia um espaço para o chimarrão, o café, o chá... uma parada para que a turma se percebesse unida. Quando os voluntários paravam de falar para tomar uma cuia de chimarrão, o conhecimento vinha, porque conversávamos sobre tudo... Depois voltávamos para aula (risos). (ERMANITA)

Conforme a fala de ERMANITA percebemos que os espaços criativos não são, necessariamente, previamente definidos. Todos os envolvidos no projeto participam da elaboração de tal espaço, porque todos são importantes. O tempo de parada é o momento mais livre, para fomentar a criatividade, no que tange a comunicação entre os sujeitos, a exposição das experiências, as críticas-reflexivas, até mesmo sobre a aula que estavam tendo. Qualquer assunto de um pode virar conhecimento de todos.

O projeto que, em sua base, se intitula espaço de preparação para o mercado de trabalho, tendo a oferta de um curso profissionalizante inserido na sua estrutura, iniciou com atividades impreterivelmente formatadoras e fechadas, predeterminadas e rígidas. No transcorrer da história, aos poucos, isso foi sendo mudado e, hoje, muito mais do que atividades vinculadas ao curso profissionalizante, se prioriza o desenvolvimento pessoal e cidadania, com mais da metade da carga horária voltada para essa demanda.

Já na chegada a gente percebe que vai ser diferente. Quando chegamos esperávamos entrar em uma sala de aula, afinal era um curso. Mas não tinham classes, só cadeiras no formato de U. Não havia uma mesa para professor. Foi um curso, para o mercado de trabalho que mudou a gente por inteiro. (ESPINELA)

Conforme relato de ESPINELA, antes de iniciarem o projeto, os jovens imaginavam que seria uma vivência em local semelhante à escola. O cenário seria de cadeiras enfileiradas, mesa do professor em destaque e o conhecimento repassado de forma perversa e desmotivadora do educador, ou do voluntário, para o jovem tendo este enquanto sujeito vazio, sem história ou ainda, envolto por estigmas sociais excludentes que se engessavam ainda mais durante o curso. Hoje, as experiências ofertadas tornaram-se mais ampliadas e diversificadas, ultrapassando as barreiras da sala de ensino para a comunidade em que estão, ou até mais longe. Neste sentido, quando se abre para a valorização e disponibilização das mais variadas experiências, também se rompe com a rigidez e a cultura fechada do processo de formação, que não se efetiva com pacotes

prontos e generalistas, que não cumpre obediência às regras que impedem a singularidade no percurso formativo do ser humano. Destacamos a determinação da FPP, de implantar a autoavaliação como estratégia fundamental no processo avaliativo das competências do jovem, promovendo a sua participação ativa na elaboração de seu plano de desenvolvimento, com base na dialogia reflexivo crítica sobre os aspectos levantados no processo avaliativo (FPP, 2016). São aspectos que nos permitem destacar a potencialidade ali presente, no que tange a formação humana.

Os relatos a seguir demonstram que, o fato de os jovens terem participado de situações diferentes, que exigiam deles participação das mais diversas formas, fez com que a formação se efetivasse em um *contínuum* que se construía em cada novo encontro.

Eu fiz muita coisa durante o Projeto Pescar. Desde uma simples redação em sala fechada, passando por aprender a cortar tomates e preparar a mesa, até tomar banho de cachoeira com o grupo. Eu passei a me ver em situações tão diferentes que não tinha como não sair mudado de lá. Não tem como o pensamento ficar igual depois de tantas aventuras e conhecimentos vividos. (AMAZONITA)

Em relação ao mundo do trabalho, nós visitamos diversas empresas, conhecemos umas quatro universidades, escolas técnicas e profissionalizantes. Mas o que me fez pensar no que quero seguir não foi só ter ido até estes espaços, mas ter que planejar pinturas para o muro da escola com o grupo na ação voluntária, criar uma poesia para os pais que vieram no Encontro de Família, aceitar e criar o papel principal da peça de teatro da aula inaugural foram desafios que me desenvolveram para que, hoje pudesse pensar melhor sobre profissão e meu jeito de ser. (HEMATITA)

Nossa, foram tantas coisas. Eu nunca tinha visto o mar, conheci com o grupo quando fomos no parque aquático. Eu nunca tinha ido a um museu porque achava que seria chato e velho, mas amei quando fomos no MARGS e conhecer o Santander Cultural diante de uma exposição incrível de cerâmica também marcou meu aprendizado. Não era só sala de aula, era o mundo, mas que nunca nos tinha sido apresentado. (PERIDOTO)

O passeio com ônibus de turismo de Porto Alegre, o Encontro de jovens, o passeio no Quinta da Estância, os lanches no parque, as visitas às empresas e universidade, os teatros, as poesias, a música, a internet, o celular... tudo foi importante para o grupo, tudo foi possível e tudo é hoje lembrado como degraus do nosso desenvolvimento. Não tem uma fórmula, tem carinho e interesse em nós. (PIRITA)

As vivências variadas que extrapolam os limites da sala do Projeto Pescar revelam o mundo a partir da lente dos próprios jovens, para que eles possam sentir na experiência a sua presença e assim resignificar seu entendimento de tudo o que vivencia. Desse modo, se promove o respeito ao tempo e ao jeito de cada um aprender ou assimilar conhecimento. Mais do que isto, as falas de AMAZONITA, HEMATITA, PERIDOTO e PIRITA demonstram que, ao finalizar a trajetória no Projeto Pescar, eles realmente

desenvolveram capacidade crítica, rompendo com aquele perfil mais despolitizado e alienado. O que foi possível, através da oposição à lógica das competências voltadas somente para a lógica do mercado, já que esta visão remete ao conhecimento fragilizado e fragmentado. Entendemos que, o Projeto Pescar oportuniza que o Educador Social volte suas ações na preparação do jovem para o trabalho, tomando esta, não como sinônimo de preparação para o emprego, mas enquanto formação humana “[...] voltada para a compreensão do mundo do trabalho e inserção crítica e atuante na sociedade, inclusive nas atividades produtivas” (GADOTTI, 2012, p. 3). No entanto, tais ações podem ser concretizadas, ou não, dependendo do educador e do espaço de trabalho em que atua, tendo em vista que, as unidades estão inseridas dentro de empresas, que podem interferir diretamente nessa relação.

Além do conhecimento de mundo, durante as diversas atividades, também foi possível entender que a turma se uniu, teve mais abertura para discussões e trocas, pode ampliar sua reflexão e sua crítica para além da roda, sendo realizada durante a própria atividade. O que pode ser percebido pelas falas de CORNALINA e JASPER a seguir.

Nas saídas, depois de receber a orientação correta de para onde íamos, objetivo da saída e as regras do lugar, sempre íamos conversando, rindo, tocando e cantando. Era um universo único. Quando alguém parecia estar perdido diante da atividade ou do lugar, a gente se unia e conversava explicando como nós entendíamos e a educadora sempre permitia isso, ela não determinava logo o que era ou coisa assim. (CORNALINA)

Tudo me marcou! Eu tive que fazer tema de casa com a família, resgatando fotos e histórias com meus pais, eu fui a oradora quando jamais imaginava poder falar em público, eu peguei uma cobra na mão, eu consegui realizar todas as atividades desafiadoras do encontro de jovens... Eu fui na feira do livro, eu ganhei um livro, eu doe um livro, eu escrevi um livro... pequenino, um livreto, mas escrevi (risos). Eu tive que me movimentar para acompanhar tudo. (JASPE)

Em cada nova atividade proposta, entendemos que se abre um leque de possibilidades, tanto para o jovem, como para a própria educadora. A educação, assim, não se efetiva sabendo o resultado. Ela se constrói tecendo o caminho aos pares, no coletivo e como todos são diferentes, os reflexos de tais vivências nunca serão totalmente previsíveis. Mas, pressupomos que sempre é possível superar as expectativas, quando o jovem interage em diferentes contextos, enquanto promotor de mudanças e não somente como mero expectador ou receptor passivo. Toda essa vivência remete ao pensamento de Souza Santos (1997, p. 122) quando defende que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais, quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes, quando

a igualdade os descaracteriza”. E, para o referido autor, uma das estratégias para o enfrentamento dessa problemática está vinculada a uma educação que promova o exercício de uma “igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdade” (p. 122).

Ressaltamos que, conforme a fala de MORGANITA, em alguns momentos a significação daquilo que foi vivido e refletido, não se dá durante o período do Projeto. As reflexões, os debates, os silêncios e as trocas vividas podem ficar ainda na memória esperando o encontro com o sentido que pode vir em qualquer outro espaço de tempo.

As vezes a gente não se dá conta das coisas durante o PP, com o tempo tu desperta para coisas vividas e tudo passa a fazer ainda mais sentido. Hoje entendo o que o PP queria dizer, hoje entendo que o conhecimento me dá poder, me dá reconhecimento, me dá espaço de escuta e de fala, me dá esclarecimento, me dá oportunidades... Conhecer sobre tudo, sempre questionar, buscar mais respostas e não somente as decoradas, isso foi o PP que me ensinou. Tudo que tu aprende no PP um dia vai fazer a diferença na tua vida. (MORGANITA)

Juncken (2005, p. 12) afirma que os jovens “se veem desinstrumentalizados para a realização de seus objetivos relativos ao trabalho e/ou profissão”, poderíamos acrescentar nesse conjunto também os objetivos pessoais. No entanto é válido o questionamento desta afirmação, pois, entendemos que não é somente uma questão de “instrumentalizar o jovem” para conseguir realizar seus objetivos. É antes disto, perceber se este jovem tem sonhos, se consegue se perceber nessa potencialidade de vida. Muito mais perverso do que a falta de instrumentalização, para alcançar o sonho é perceber que o sujeito está inserido em um emaranhado social precário, que não lhe oportuniza espaço para o sonho, diante de uma realidade que de tão dura, não expressa qualquer faísca de possibilidade de mudança.

Assim, acreditando no potencial do jovem entendemos que, em virtude de sua passagem pelo Projeto Pescar, ele passa a carregar consigo a possibilidade de questionamento e de reflexão, que pode ter estado adormecida em função da sua história e/ou de seu contexto social. E, seu despertar não depende única e exclusivamente de ações educativas, mas também, de todo um emaranhado de questões sociais. Por mais que as experiências vividas passem despercebidas em determinado momento, um dia elas poderão ser resgatadas, como partes perdidas de um sentido, para algo que antes parecia sem valor, conforme é possível perceber nas falas de MALAQUITA:

Sinceramente, enquanto eu estava fazendo o Projeto Pescar eu não percebi tanta diferença em mim. Mas, foi depois que terminou que ‘caiu a ficha’ de quem eu era, como eu era e quem eu passei a ser. Foram em pequenas coisas da rotina, da vida que eu fui me percebendo diferente. As coisas que a gente vive no Pescar podem desencadear outras coisas em nós por anos ainda (risos)... Dá uma saudade e vontade de voltar o tempo para aproveitar mais! (MALAQUITA)

Acreditar no processo gerando (trans)formação no transcorrer do tempo, pressupõe respeitar o tempo e as demandas de cada um. É aceitar que, algumas vivências e experiências, simplesmente, não irão gerar grande valor para alguns jovens, inclusive certos momentos de reflexão e debate. E, este fato deve ser visto como natural, pois não quer dizer que, necessariamente, ele não está conseguindo evoluir ou que as temáticas não estão adequadas ao grupo. Isso representa a subjetividade, as perspectivas e a história que cada um carrega consigo e que nem sempre estarão em sintonia com o que o mundo está a lhe oferecer naquele momento. Talvez, um dia ele possa fazer uso do que foi apreendido, ou não. E, também, é justamente por isso, que as próprias temáticas e ações educativas devem estar em constante avaliação e em processo de reinvenção conforme as transformações e demandas sociais do público atendido.

Assim, entendemos que, todo o processo de formação do sujeito inserido no Projeto Pescar pode se configurar como múltiplo, a partir do momento que se permite ir além do que é metodologicamente determinado, utilizando todos os espaços e tempos vividos com o grupo como possibilidades de reflexão crítica. Dessa forma, as ações educativas ampliadas, se revelam enquanto sentido pleno da formação humana, que, de acordo com Kosik (2010), apresenta significativo distanciamento da práxis-utilitária, que se desenvolve no senso comum, não permitindo a compreensão abrangente e consciente do real. Segundo o autor citado, é preciso desnaturalizar o que se coloca como real, para validar-se a busca pela educação que ultrapassa o senso comum fortalecendo o espaço educativo, enquanto promotor de senso crítico.

Isso remete entender o sujeito que, mesmo diante de um contexto opressor e perverso, pode desenvolver relevante autonomia criativa, capaz de se (re)inventar como estratégia para conquistar seu destino. Nessa conquista, ele sendo mais autônomo poderá fortalecer também sua participação social e política enquanto ator social, com condições de se direcionar para movimento contrário ao sistema repressivo. Esse movimento, não se caracteriza mais como cenário de grandes guerras, mas com pequenas (trans)formações de vida, que se efetivam no cotidiano, nas relações sociais, dentre as quais, aqui se destaca a do educador social, com os jovens do Projeto Pescar.

6.4 O EDUCADOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

O que é ser educador?

A resposta talvez possa ser encontrada numa mensagem deixada por um prisioneiro de campo de concentração nazista, depois de viver todos os horrores da Guerra – “crianças envenenadas por médicos diplomados; recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas; mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades” – ele pede aos professores que “ajudem seus alunos a tornarem-se humanos”, simplesmente humanos. E termina: “ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas”. (DOWBOR, 2001 apud GADOTTI, 2009, p. 13)

Enfatizamos que, nas três unidades participantes, todas as educadoras eram mulheres e este é o perfil majoritário, em toda a Rede Pescar e da educação como um todo. Entendemos que este é um aspecto relevante, porque diante do contexto histórico, de determinação do lugar da mulher na sociedade, sua participação ativa indica o próprio avanço social, refletindo no fortalecimento da sua função de educadora, pois agrega suas conquistas e superações ao cotidiano com o jovem.

Diante das narrativas analisadas foi possível entender que, o processo educativo do Projeto Pescar se desenvolve através de diferentes estratégias, que estão embasadas em temáticas previamente selecionadas ou também podem ser enriquecidas com experiências e assuntos mais diversificados, tendo o jovem como ator na arte de criar espaços formativos. Neste sentido, mais um aspecto entra na dinâmica processual, pois em qualquer das estratégias escolhidas sempre haverá o acompanhamento e planejamento direto do educador social, que tem a responsabilidade, de cumprir com a carga horária e a temática imposta, mas tem a liberdade de escolher a forma como isso será ser efetivado. Ora, se nos registros acima se percebe a abertura para a formação mais integradora do sujeito, com base em sua história e direcionada para o fortalecimento da reflexão crítica, do mundo e de si mesmo, entendemos que também se torna válido ampliar o olhar sobre este educador pela fala de TANZANITE, CORNALINA e SODALITA:

A educadora foi tão simpática e aberta na entrevista que eu nem pensei duas vezes para seguir no processo de seleção. Ela motiva só com o sorriso. Eu achei que seria só mais um curso, mas ela transforma tudo por onde passa, todos dizem isso. Ela é muito gentil, muito próxima. (TANZANITE)

Eu não teria conseguido sem o apoio dela. Acho que todos da turma passaram por isso, querer desistir. Alguns por falta de dinheiro, outros porque a família obrigava, outros porque queriam trabalhar, outros porque precisavam estudar mais... E ela sem obrigar ninguém a ficar, conseguiu que a turma estivesse

completa no dia da formatura. Nós sabemos o quanto foi graças a ela essa conquista. Ela não desistiu de nenhum de nós. (CORNALINA)

Ela foi na minha casa ver porque eu estava faltando tanto. Não tinha sinal de celular. Quando ela chegou eu disse: “eu estava te esperando!” e o sorriso dela me deu forças. Conversou com minha mãe e ela deixou que eu ficasse no projeto. A mudança exigiu alteração nos vale-transporte, mas nada impediu minha permanência. Nem minha mãe que queria que eu fosse vender de porta em porta conseguiu vencer a educadora (risos). Ela batalhou por mim. E nunca mais faltei, minha mãe foi a primeira da fila no dia da formatura. (SODALITA)

A demonstração contínua de preocupação e afeto ao jovem está presente nas lembranças, como principais motivadores para a permanência do grupo. Consideramos que, no cotidiano, as relações afetivas mediam a construção de uma educação mais humana e sensível. O que remete para a presença de empatia e sensibilidade, principalmente, por parte do educador, que através destes caminhos, possibilita a formação humana, ampliando para cada sujeito do grupo, esse mesmo canal de interação.

Eu tive muitos problemas durante o ano em que fiz o Pescar. Primeiro eu tive que mudar de cidade, depois minha família ficou sem dinheiro para se manter, não conseguia transferência da escola, tudo ficou difícil. Mas até com Conselho Tutelar a educadora falou e ela criou uma rede de pessoas que me ajudou. Ela ligava para todos e fizemos dois encontros na unidade, nos quais eu pude falar o que queria. Só consegui ficar porque ela foi além da sala de aula. (PERIDOTO)

A prática formativa do educador social deve estar embasada nos valores presentes na comunidade em que atua e deve estar totalmente embasada com o compromisso social (GOHN, 2010). A valorização da trajetória pessoal do jovem e de seu contexto social entram em cena, como base na qual se fundamentam o acompanhamento de suas demandas – não a responsabilização por sua resolução, pois esta vincula-se a dimensões sociais, culturais e políticas mais complexas -, caracterizando o movimento permanente de trocas e aprendizagens mútuas, que caracterizam o processo de formação humana.

No relato de PERIDOTO percebemos que a defesa dos direitos do jovem foi foco do movimento contínuo e intenso da educadora. Nas suas atividades laborais, o fortalecimento com a rede de atendimento ao jovem é de grande importância, principalmente em situações mais complexas, nas quais a precariedade no acesso aos direitos básicos pode representar o comprometimento de uma vida. Importa ressaltar que, na situação narrada, o jovem não estava de espectador do processo, mas sim tendo voz ativa para que sua formação e garantia de direitos fossem efetivadas. Isso remete ao caminho aberto para o desenvolvimento de postura ativa no conhecimento e luta por seus

direitos, caracterizando a aproximação com a formação humana enquanto reflexão e ação crítica da realidade.

De forma geral, o Pescar refletiu não somente na trajetória do jovem, mas de sua família. A presença do educador social, também foi importante para que, o projeto ultrapassasse os limites do sujeito, para sua família. Em diversos momentos é possível perceber isso...

Quando minha mãe morreu eu ligava direto para a educadora. Minha irmã ligava direto para ela. Minha família ligava para ela... Não foi só a mim que ela ajudou, não foi só na sala de aula, foi a mim e a minha família nos horários mais loucos do dia e da noite. (JASPE)

Foi muito legal porque na nossa unidade o Encontro com a Família era organizado por nós, pelo grupo. Nas outras unidades pelo que eu sabia, os jovens nem participavam, muito menos planejavam. E, era muito bom ter todos ali, jovens e famílias. Uns se reconhecendo na fala dos outros. Eu ria quando alguém falava algo que eu achava que minha mãe precisava ouvir... Nós planejavamos o que queríamos do encontro, e como fazer para conseguir. Sempre deu certo. (AMAZONITA)

As falas de JASPE e AMAZONITA evidenciam que, a educadora social ultrapassou os limites do que lhe era imposto formalmente, dentro de currículos ou cronogramas, ele não assumiu a postura profissional de um simples executor (Gadotti, 2003) e, estando em um projeto social, se fortalece ainda mais a certeza de que a própria educação já não é mais exclusividade do âmbito escolar, mas da comunidade como um todo. Contudo, no conhecimento popular não é incomum a associação da figura do educador social com a de um animador cultural. No entanto, para muito além disso, este profissional encontra-se em um espaço ainda não reconhecido profissionalmente, pela legislação brasileira e, ao mesmo tempo, extremamente valioso para a educação como um todo. No âmago de seu agir, com postura ativa, de acordo com Gohn (2010) ele precisa desencadear proposições, que promovam a interação, de forma que o processo participativo seja de qualidade. O que, conforme relato de SODALITA se identifica sendo realizado no cotidiano do Projeto Pescar, demonstrando seu caráter formativo de forma emancipadora, que gera (trans)formação não somente no jovem, mas no educador que também se abre ao novo, aprendendo com cada sujeito do processo de formação.

A educadora abriu o espaço para as Rodas de Conversa em uma atividade. Depois a gente não parou mais de se reunir (risos) e ela comentava que isso era nossa maior formação, pois nos fazia pensar junto. Ela sempre priorizava esses momentos. Ela sempre priorizava a gente. Onde mais se tem isso? (SODALITA)

O cotidiano do educador, nas unidades do Pescar, envolve mais do que o acompanhamento direto do jovem. Ele também é responsável pela gestão da unidade, tendo como atividades o planejamento das aulas, contato com voluntários, efetivação de parcerias com outras instituições, bem como registro e acompanhamento de todas as atividades e frequência ou processos no Sistema Informatizado do Pescar (PERSEUS). Isso demonstra que ele está sempre em movimento, tendo considerável empenho em ir além do que lhe é imposto, na busca por espaços criativos que se configuram como extracurriculares. Assim, o educador social segue metodologias e métodos no trabalho, podendo se apresentar através de três fases distintas, sendo elas “diagnóstico, elaboração preliminar da proposta de trabalho e o desenvolvimento e complementação do processo de participação do grupo na implementação da proposta” (GOHN, 2010, p. 51). O que pode ser visualizado através das narrativas de PIRITA e NÁCAR, a seguir.

Tinham muitas atividades já planejadas, muitas coisas para fazer, aulas e palestras. Muitos assuntos. Mas também tinham momentos em que podíamos dar ideias e criar algo. Fizemos isso desde o início e foi o que deixou o ano, o curso com a nossa ‘carinha’. (PIRITA)

Conseguimos cumprir a atividade que estava prevista, mas depois o grupo parou. O tempo que restava foi usado para que conseguíssemos criar em grupo uma solução para o problema. Foram dois dias de discussão, mais dois dias de preparação e montagem das peças. A educadora disse que foi a primeira vez que o grupo se mobilizou na resolução de algo que era frequente. Conseguimos! Ela nos motivou a isso. Superamos a nós mesmos. (NÁCAR)

Tais narrativas, também nos fazem entender que há no cotidiano do Projeto um esforço para valorização de espaços criativos, por parte do educador, onde os jovens podem fortalecer seu movimento participativo opinando e dando ideias. No entanto, esse é um exercício que instiga ao profissional usar jogo de cintura e estratégias, diante do contexto, na busca por ampliar sua visão das demandas e do conhecimento acerca das realidades ali envolvidas. Neste sentido, Gadotti (2003) registrava o termo “daltônico cultural” como sendo o educador que não valoriza a multiculturalidade presente no grupo. Entendemos que, o educador impreterivelmente precisa ter noção da heterogeneidade presente em cada turma, mais do que isso, entender o que ela significa e como lidar com todo esse universo. Esse processo, que é dinâmico e contínuo, torna-se complexo e, dentro das novas conjunturas sociais, pode ser truncado quando as questões burocráticas e formais exigem mais atenção e tempo, tendo em vista que ao grupo pode ser destinado menor atenção. Esse é um risco da própria atuação educativa, pois, cada vez mais, se

percebe ser maior a demanda pela burocratização e formalização dos processos na área, exigindo readaptações do profissional que lá está.

Assim, acreditamos que a nova educação exija também a contínua qualificação do próprio educador, que deve estar atualizado nas novas tecnologias para conseguir dar conta de demandas ali solicitadas, com desgaste menor de tempo para que a atenção não se prenda só neste foco de trabalho. A educação como um todo, na contemporaneidade, se tornou múltipla, e, para conquistar o reconhecimento enquanto educação democrática, ela terá que investir em novos saberes que envolvem ações de gestão, de pesquisa e de ação estratégica, tanto junto da comunidade e do jovem, como da rede de atenção e dos demais sistemas integrados (tecnologias) (GADOTTI, 2003). De acordo com o autor citado, essa dimensão educacional ultrapassa fronteiras e singulariza seu trajeto em aspectos “éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais...” (p. 25), em direção à educação emancipadora.

Nas tardes do projeto a gente pensava muito (risos). Para participar das coisas, eu tinha que primeiro saber de mim, o que eu pensava sobre ela. Até então eu não pensava em nada, só respondia ao que o mundo queria, era mais fácil assim, sem brigas. A educadora mostrou o lado positivo disso, abriu caminhos. Eu tive que me posicionar, tive que aprender a me comunicar e aprendi o que significava estar no grupo, no coletivo. (ERMANITA)

Houve o dia em que reunimos algumas pessoas da comunidade do bairro XX, onde a maior parte do grupo morava, para fazermos o registro da história daquele espaço. As pessoas adoraram falar, ficavam olhando a gente registrar o que lembravam. Ficamos conhecendo mais da nossa própria história e do quanto o lugar onde moramos também está em nós. Fizemos uma exposição que foi doada para uma das principais escolas do bairro. Está lá até hoje! (CORNALINA)

A rotina do projeto apresentada pelas narrativas de ERMENITA e CORNALINA demonstra um fazer profissional, do educador social, que se desenrola aos poucos, em fluxos diversos, em tempos não sequenciais. Ele vai organizando o processo de aprendizagem do novo, com sua própria transformação perante o jovem, seus contextos e a realidade do projeto. Ele ensina e aprende, tendo a sensibilidade e o diálogo como fundamentais. Tais passagens caracterizam o que Freire (2000, p. 25) sempre enfatizou como sendo o processo de formação humana, no qual “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Em meio a tantas atividades a educadora parou e olhou o grupo de longe. Ficou em silêncio. A maior parte não tinha percebido... ela começou a sorrir e disse que nós estávamos transformando ela. Que não era só nós que estávamos mudando. (HEMATITA)

A fala de HEMATITA aponta para uma profunda valorização do outro na relação coletiva, a qual é por nós considerada a base para o rompimento com os mandatos sociais. Através dos afetos, da sensibilidade e da criticidade nas práticas educativas é possível movimentar o jovem para que saia do lugar de submissão e passividade, que, muitas vezes, na lógica perversa da dominação, encontra-se velado e banalizado. Segue, assim, o rumo da educação emancipadora, pois para muito além de transformar dados e informações em conhecimento crítico, ela atua na (trans)formação humana, através do despertar do sentido para a vida, em prol de um mundo melhor, mais justo e onde as pessoas consigam realmente “com-viver”.

Assim, diante do exposto, fica evidente, através dos movimentos educacionais do profissional que está guiando o jovem, que este não o considera um sujeito “pronto” (biologicamente falando), muito menos o vê como “tabula rasa”, vazio de conhecimento. As diferentes vivências proporcionadas ao coletivo do Projeto Pescar indicam uma visão de juventude que se (re)constrói a todo momento, perante as relações e interações sociais, aprendendo uns com os outros. Pois, no cotidiano, existe a busca pelo rompimento com estigmas sociais, com o senso comum e preconceitos através da consciência crítica. A riqueza do projeto está aí destacada, já que, mesmo diante de tamanha rigidez e predeterminações existentes em um projeto social vinculado ao terceiro setor, ele consegue espaços criativos para ser condizente com aquilo que acredita.

Portanto, partindo da concepção de que as vivências promovem espaços de (trans)formação, que são oportunizados aos jovens pela presença de uma educadora social, a seguir serão apresentados os principais eixos que refletem esta mudança segundo a narrativa dos próprios jovens. Primeiramente, demonstrando os discursos sobre a experiência vivida no Projeto Pescar, tendo este como marco temporal – antes e depois – , no qual as significações foram despertadas e na sequência as dimensões da vida do jovem consideradas por ele como mais importantes na representação da sua mudança

7 O RECONHECIMENTO DE SI E DO MUNDO: (TRANS)FORMAÇÕES DE VIDA

Ao analisar os resultados da pesquisa, a partir das categorias iniciais pré-definidas – antes e depois de ter participado do Projeto Pescar –, um aspecto se destacou como base para muitas das demais questões que surgiram no transcorrer das vivências. Trata-se de relatos contínuos de muitos jovens enfatizando que antes de participarem do projeto tinham visão de mundo reduzida, com seus objetivos rotulados ou pré-definidos pela família ou pela sociedade. Essa predefinição, de acordo com Cassab (2011) é histórica, principalmente se falando de jovens oriundos de contextos de vulnerabilidade social.

7.1 CONHECENDO O VALOR DA LIBERDADE

As narrativas dos jovens entrevistados demonstram que eles carregavam consigo as marcas históricas da sociedade acerca da juventude vulnerável, muito próxima da concepção de incapacidade e rebeldia, devendo apresentar subordinação e obediência. O que está bem claro no registro a seguir:

Eu era aquele jovem rebelde, o tão falado “aborrescente” e, na verdade, é mais fácil ficar nesse lugar, porque eu não pensava muito, só deixava a vida seguir. Mas era muito doloroso ser repreendido, eu apanhava muito do meu pai e achava que merecia mesmo. (FLUORITA)

Essas configurações de personalidade demonstram uma limitada visão de mundo e, principalmente, a ausência do próprio potencial emancipatório. Entende-se que é justamente por estar atrelado a essas concepções de mundo, que são acolhidas de um discurso discriminatório dominante, que o jovem em questão não se permite ser algo além do que lhe é destinado pela fala do “outro”, pela sociedade ou pela cultura. Mais especificamente, é possível ainda dizer que este jovem além de não se permitir é provável que não tenha noção do valor de seu conhecimento, da bagagem que carrega advinda de suas vivências. Não consegue ir além do discurso que lhe foi passado durante toda sua vida. Como mostra a passagem a seguir:

Antes do Projeto Pescar o básico era o suficiente para mim. Eu não tinha crença na possibilidade de crescer e realmente conquistar um bom trabalho. (SODALITA)

Antes o mundo era bem pequeno. O mais importante era trabalhar para sobreviver. Eu não queria aprender mais nada, porque até minha mãe queria que eu parasse os estudos para trabalhar e trazer mais dinheiro para casa. (NÁCAR)

Antigamente os cavalos andavam com aquilo nos olhos para limitar a visão. Hoje eu entendo que eu andava com aquilo também. Eu tinha uma visão fechada de tudo, do trabalho em equipe, das pessoas.... Antes, quando me mandavam fazer algo eu só via uma forma de fazer aquilo, hoje eu consigo ver um leque de opções para a mesma questão. Ampliou tudo. (LÁPIS-LAZÚLE)

Os relatos trazidos por NÁCAR e LÁPIS-LAZÚLE apontam para o conflito dos jovens, diante da exigência por definir seu projeto de vida pessoal e profissional. Entendemos, que esse contexto de crise em relação às perspectivas de futuro, diante da ausência de possibilidades concretas de trabalho, expressa a face mais evidente da vulnerabilidade juvenil. Porque, para o jovem pobre, alcançar as exigências do mundo laboral, na atualidade, sem a educação de qualidade, sem o acesso aos mínimos sociais, sob o domínio do estigma social torna-se um desafio de vida, o maior deles, para poder se manter em sociedade.

Romper essas barreiras é um exercício complexo que pode durar a vida toda e, ainda assim, não se efetivar. Isso porque a sociedade oferece poucos espaços promotores dessa ressignificação de si e do mundo, poucos momentos para o jovem refletir sobre sua vida, seus desejos e suas possibilidades. Entre disciplinas, períodos fechados, atividades pré-programadas características de uma educação “tarefeira”, formatadora e não transformadora, os jovens se percebem atrelados ao espaço que lhes é reservado, o que se configura como controle e vigilância, que nos dias atuais, se transfiguram em punição e contenção, como forma de educar.

Os jovens retratam sua vida antes da vivência no Projeto Pescar dentro de uma “normalidade juvenil” que lhes é corriqueira e na qual não somente ele está preso, também muitos de seus amigos e conhecidos da comunidade estão atrelados. Essa situação tida como normal é apresentada no perfil daquele jovem que não tem grandes perspectivas na vida, não tem ou não reconhece seus sonhos como possíveis, por isso ao falar de futuro, só o trabalho mais básico – compreendido como sendo aqueles menos valorizados socialmente, ou até mesmo o mundo do tráfico - seria possível; por isso, não precisaria conhecimento, e o sentido do mesmo fica apenas na questão da sobrevivência. Neste mesmo arcabouço estão concentradas as ideias em relação a si mesmo, porque também entra na normalidade imaginária do jovem o fato de não ter confiança em si mesmo, não se perceber com autonomia sobre sua vida e suas decisões. Retomando que é justamente

na adolescência, período em que se efetiva a maturidade cognitiva, que a preocupação maior com a questão do sentido se faz presente. Isso porque neste momento da vida, justamente a busca pela resolução da tão falada problemática da existência passa a ter seu foco principal. O que remete, por determinação social ou pessoal, à visualização do seu futuro, oportunizando a criação de estratégias planejadas para alcançá-lo, ou seja, ao seu projeto de vida.

Ao atentar para conquista da liberdade, muito além de somente se dar conta que logo a frente se tem um futuro, mas que é possível planejar o mesmo, tendo como base, objetivos que façam sentido para o sujeito, em prol de tal conquista, exige a retomada das concepções de Velho (1994), que enfatizam as dificuldades dos jovens pobres nesse contexto. Para o referido autor, a precariedade e a vulnerabilidade a que estão sujeitos tais indivíduos limitam significativamente as suas possibilidades de escolha, conseqüentemente, de elaboração do seu projeto de vida. Por isso, o posicionamento estanque diante da participação no planejamento de sua própria vida é tão presente enquanto categoria de identificação destes jovens.

Isso aparece também nas considerações de Bezerra (2000), ao enfatizar que a questão do sentido para sua vida é algo que perdeu valor para os sujeitos na sociedade contemporânea, muito em decorrência do presenteísmo massivo que permeia o cotidiano. Esse cenário remete a urgência do prazer e da realização no presente, de forma urgente e sem qualquer reflexão sobre suas conseqüências. O chamado imperativo do gozo, ao qual muitos jovens estão submetidos exige a satisfação imediata que quando não se efetiva pelo caminho imaginado segue em busca dessa realização através de outros meios, que podem se caracterizar na própria adição, como uso abusivo de drogas.

Neste sentido, ao se promover a participação em um coletivo plural - como o são as turmas do Projeto Pescar, - que movimenta o sujeito para a ação, tanto da escuta quanto da fala, entendemos que este passe a se configurar enquanto caminho para a promoção de um dar-se conta de si diante do outro, de um (re)conhecimento de mundo e, por conseqüência, da possibilidade de tomar as rédeas na elaboração de seu futuro, ou seja, de seu projeto de vida. De acordo com Juncken (2005), a atitude do jovem em narrar algumas propostas importantes, que se reconectam enquanto iniciativas de planejamento da sua trajetória futura, oportuniza o conhecimento das próprias etapas de tal projeto. Do mesmo modo, de acordo com a autora, “o fato do sujeito submeter seus planos ao grupo possibilita intervenções deste, à medida em que ele o verbaliza, que o levam à reflexão e, muitas vezes, à transformação ou flexibilização do seu projeto” (JUNCKEN, 2005, p. 19).

Quando eu comecei a fazer o Projeto Pescar e tínhamos diferente atividades, eu pensava “Vou fazer de tal jeito porque isso vai ser bom para mim.” Mas daí vinha um colega com uma ideia totalmente diferente da minha e eu tinha que ouvir. De repente eu fui me dando conta que as ideias podiam não se anular, mas se completar. Cheguei até a abrir mão da minha ideia em vários momentos para dar continuidade a ideia de um outro colega por concordar com ele e isso não me deixou mal, pelo contrário, vi que me fez amadurecer muito. (ERMANITA)

Conforme exposto por ERMANITA, o grupo potencializa o próprio (re)conhecimento de si e de suas potências de vida, participa ativamente da reconstrução das mais diversas concepções e paradigmas. Então reitera-se a que todos os projetos individuais se tornam também híbridos, pois não há possibilidade de, na contemporaneidade, este projeto ser puro, não referenciar o outro, seja ele quem for – pessoa ou sociedade. Isso porque, de acordo com Velho (1994), essa construção se efetiva com base exatamente nas experiências socioculturais que (re)codificam as vivências e interações.

Então, entendemos que apesar de suscitar a subjetividade do coletivo, ao mesmo tempo, o investimento no projeto de vida diante do discurso no grupo chancela seu caráter cultural. As limitações ou potencialidades do projeto são apontadas a partir das narrativas do grupo, e é neste coletivo que ele é moldado por diversas vozes, que podem ser apoiadoras ou não, contribuindo para seu melhor entendimento dentro da história do sujeito. E, neste mesmo contexto, entendemos que mesmo que a criação se dê pelas vias do coletivo, sempre haverá uma parcela irreduzível no projeto de vida desenvolvido pelo jovem, configurando-se em um emaranhado único de aspectos sociais, históricos e psicológicos, que jamais se repetirá em nenhum outro projeto. Apesar de viver essa elaboração enquanto única, a confiança e movimentação do grupo levam o sujeito a se reconhecer no discurso dos colegas, nas suas dificuldades e superações. É no exato momento em que se abre a noção da autonomia de elaboração de tal projeto de vida, de perspectivas, que o tempo presente passa a se apresentar com o devido valor e, por isso, necessita ser compreendido através de uma reflexão crítica, que permita a descoberta de vários e significativos sentidos.

A atividade educativa volta-se, então, para o contínuo e persistente processo de acreditar no conhecimento e nas potencialidades do sujeito, seguindo contrariamente ao foco dominante de encontrar as falhas, as faltas, as ausências e limitações. Pois, mesmo fazendo parte de ciclos precários, com vínculos fragilizados, que pré-determinam suas condições quanto parte de uma única história, o jovem precisa de apoio para entender o

jogo de forças presente na significação do processo já instituído e, ao mesmo tempo, nas possibilidades de transformá-lo (CARNEIRO, 2002). Mais especificamente, o caso do jovem do presente estudo, o instituído representa o fato de ser pobre, ser pertencente de comunidade, excluído de um ensino de qualidade e ter como única meta a inserção em alguma atividade laboral, no intuito de ter condições de sustentar uma família. O que pode ser melhor compreendido, através da seguinte narrativa:

Eu me sentia tão inferior que não conseguia conversar com as pessoas, até “Bom dia!” para mim era difícil. Eu não entendia porque eu estava no mundo, parecia que era só sofrimento ou isolamento, sem perspectivas de conquistar qualquer mudança. Eu nunca teria me dado conta da quantidade de coisas que entendo e valorizo hoje sem ter ido ao Pescar. Estou fortalecida e até converso bastante agora. (TANZANITE)

Conforme Damásio et al (2010, p.82), “nessa perspectiva, a preocupação com o sentido surge, justamente, no período da adolescência [...] a problemática essencial da existência humana se abre ao homem jovem, que está em processo de amadurecimento e luta espiritual”. A fala de TANZANITE demonstra a consonância existente entre o contexto empírico e teórico, porque se confirma que é justamente na descoberta do sentido que cada vivência desperta no jovem que ele passa a se (re)conhecer, (re)construindo não somente o entendimento de sua história, mas principalmente de suas perspectivas em relação ao futuro.

7.2 O SENTIDO QUE INSPIRA LIBERDADE: TRILHA DE UM PROCESSO

Como um fio condutor do processo de formação dos sujeitos entrevistados está a noção de se ter encontrado o sentido naquilo que se viveu ou daquilo que se desejava. Esse novo caminho não se embasa mais em resposta ao que lhe é determinado, seja no comportamento, nos estudos, no trabalho ou na família, na valorização de seu conhecimento enquanto parte fundamental no despertar de SEUS sonhos. Como uma trilha, que leva à demonstração de um caminho (trans)formador, durante os relatos são inúmeros os casos em que, através das práticas educacionais e dos momentos menos formais, que proporcionaram reflexão-debate-escuta, os jovens reconstruíram seu entendimento sobre determinada questão. Essa reconfiguração ganha valor porque, de forma singular, se ampara no sentido que, – a temática, o problema, a vivência, os planos, o conhecimento, dentre outros -, tem para o jovem. Isso pode ser percebido nas narrativas que seguem:

Gosto de estudar. O PP acentuou isso em mim também, o gosto pelos estudos. O estudo passa a ter sentido para o jovem, não só porque posso arrumar um emprego melhor, mas porque gostei de aprender mais, tem coisas interessantes no conhecimento da escola. (CITRINO)

Hoje o curso de nutrição faz sentido para mim, não é obrigação estudar, pois vejo que gosto disso. (JASPAR)

Tive a dimensão principalmente das coisas que eu poderia ter aproveitado mais na vida e não aproveitei, porque naquela hora não fazia sentido. Tento aproveitar mais cada momento. Absorver tudo o que ele pode me dar e se der, a ideia é criar novos momentos. (MORGANITE)

Depois do PP eu passei a parar e ouvir os outros e depois das conversas eu parava e falava para o colega que aquilo que ele disse começava a fazer sentido para mim, o que ele estava falando parecia até legal. Mas para fazer sentido tenho que entender, para entender tenho que parar de escutar só o que eu digo e escutar o outro falando. Não é fácil quando se quer ter sempre razão (risos). (ERMENITA)

O PP cria responsabilidade nas coisas simples, como por exemplo fazer um texto. A responsabilidade diante de pequenas coisas, mas que passam a fazer sentido para ti, agrega como qualidade para a vida toda. Eu já não escrevia para a educadora, eu escrevia para mim mesmo.

A juventude em vulnerabilidade aqui retratada, não reconhecia seu potencial, a própria comunicação era uma das áreas de grande dificuldade, já que seu discurso sempre esteve na sombra de outras falas dominantes. Não se viam autorizados a falar, não sabiam o que falar, mesmo quando poderiam contribuir, não acreditavam que faria grande diferença. Espaços vazios preenchidos com o silêncio, diante de olhares que falam com a alma, gritam por um espaço sem amarras que lhes permita expressar sua essência. Esses gritos, muitas vezes tornam-se atos reais, reconhecidos pelos adultos como rebeldia, agressividade, falta de respeito ou ausência de limites. A situação pode ser compreendida pela narrativa de MALAQUITA:

Naquele dia, na escola, eu saí do meu canto, onde sempre estava quieto e em silêncio, caminhei até a janela e quebrei o vidro. Tudo parou. A professora ficou assustada e não se mexia. Todos me olhavam... E eu só queria mais ar, tudo aquilo estava me sufocando. Ao chegar no PP de tarde, o choro veio, não precisei quebrar vidros. Desde antes da minha chegada eu já me sentia vivo por fazer parte do grupo. (MALAQUITA)

A sociedade contemporânea vem “produzindo” uma quantidade significativa de adultos -pais, educadores, professores – que não reconhecem a sensibilidade enquanto via de trocas, ou não se permitem um tempo de reflexão e dedicação para conhecer o jovem. Nessas relações perversas, a melhor estratégia educacional sempre será aquela que

conduz o jovem a respeitar a hierarquia de poder e permanecer em silêncio, ocupando o lugar que lhe foi determinado.

O espaço previamente determinado ao jovem pela sociedade é contraditório e amparado na construção histórica sobre a juventude. Por um momento, o caminho se apresenta inclusivo, com ofertas de várias possibilidades de inserção produtiva no mundo. Mas, contraditoriamente, podemos entender que este mesmo caminho determinado para o jovem oriundo de contextos de vulnerabilidade não se torna uma proposta fácil, algumas vezes, é até inviável. Em meio a um contexto perverso são apresentados como vias obrigatórias para a inserção e, conseqüentemente, para a felicidade, o trabalho, estudo básico, a noção de família. Estas que, muitas vezes, são entendidas como trilhas de fuga de uma realidade atual, ainda mais dura na sua vida, como podemos perceber na fala de LÁPIS-LAZÚLE:

Minha professora dizia para não ir mais no “beco”, que eu devia ter a minha família para ser feliz. Eu queria casar cedo. Assim iria me libertar do que vivia em casa. Não precisava estudar mais, meu namorado dizia que eu poderia ficar só em casa e ele trabalharia. Eu queria fugir do meu pai, das surras que ele dava em mim e na minha mãe. Ainda bem que não fui. Hoje estaria trancada em casa por causa do ciúme dele e talvez apanhando igual. Mas foi no PP que eu consegui pensar diferente e buscar alternativas. Estou trabalhando, moro sozinha e terminei o namoro (risos). (LÁPIS-LAZÚLE)

Mas, ao mesmo tempo, a inserção e a permanência dos jovens nesses caminhos torna-se via cruel e excludente, pois a inserção no mercado de trabalho pode ser difícil, e a permanência na escola ainda mais. Na narrativa acima, entendemos que a jovem conseguiu romper com um ciclo de violência, ao qual muitas mulheres hoje estão presas. Não somente pela violência sofrida pelo companheiro, mas também pelo discurso social dominante que se perpetua na imagem da submissa.

A fala de NÁCAR, a seguir, retoma que um dos discursos mais difundidos para os jovens é de que precisam estudar e fazer uma faculdade. A pequena parcela que consegue finalizar o ensino médio fala da faculdade, mas geralmente sem ter acesso à chance de ressignificar essa nova possibilidade para sua vida e sem sentido, perde-se o próprio caminho. Em algumas situações pode até desencadear como consequência disto, a própria paralisação ou inércia. Essa realidade pode ser percebida em alguns relatos levantados pela presente pesquisa, como:

Eu nem pensava em futuro. Eu só pensava que tinha que terminar os estudos e entrar na faculdade. Aquele clichê que a gente só repete porque o mundo diz que tem que ser assim. Mas para mim não tinha sentido algum o que eu estava falando. Eu não sabia o que iria cursar, muito menos como iria cursar. Não sabia nem por onde começar. (NÁCAR)

Eu tinha pânico das coisas. Só em pensar o que eu iria fazer depois, um dia depois, um mês depois, um ano depois... **Eu não sabia nem se eu conseguiria levantar da cadeira**¹⁹... (silêncio). Hoje eu tomo decisões, consigo pedir ajuda e me disponibilizo a ajudar, eu participo dos meus projetos de vida, e sou bem crítica (risos). Eu guio, mesmo com algum medo, não me paraliso mais. Vejo o espelho e fico confiante. (TANZANITE)

A narrativa de TANZANITE demonstra a mudança pessoal rumo à emancipação proporcionada pelas vivências educativas do Projeto Pescar, retomando Tonet (2012), ao referenciar a formação humana, vinculada à autoconstrução como membro pleno do gênero humano, chamada formação integral, estando necessariamente implicada com a educação. As repercussões que as vivências no Projeto Pescar causaram na trajetória dos jovens que participaram da pesquisa remetem à importância destes espaços na promoção de outros significantes na vida do sujeito, que se desenvolvem através muito mais de práticas interacionistas, baseadas no vínculo e no afeto, do que nos conteúdos propriamente ditos. Neste contexto de significantes e significados, o jovem passa a se perceber com poder para refletir sobre sua realidade e sobre o mundo como um todo.

Em muitos casos, diante desta visão de mundo reduzida, vulnerável e precária – a qual abordaremos em breve – não é possível ver sentido no que se vive, ou até mesmo nas razões pelo que se vive. Nesta situação, o sujeito ainda tem a opção de aceitar viver os sonhos que lhes são impostos pela sociedade, tanto pela família, como pela mídia, pelo grupo social ao qual sente-se pertencente. Mas, o sentido está no outro e não em si mesmos, por isso dificilmente irá gerar alguma realização. Por outro lado, ao se oportunizar o despertar de sonhos ao jovem, a vida pode ganhar novos sentidos. Esse despertar para a vida se concretiza através da reflexão crítica, dos questionamentos, da escuta, enfim, das múltiplas movimentações coletivas que incitam o sujeito a ouvir, a falar e a pensar sobre o que está em pauta, para daí ressignificar com sua própria história. Isso pode levar tempo, pois envolve os afetos, vínculos, emoções, vivências e a própria expectativa de vida.

Assim, a primeira questão que se destaca nas narrativas enquanto momento após a passagem pelo Projeto Pescar é justamente a ampliação do conhecimento de mundo, totalmente dependente do despertar do seu senso crítico e do autoconhecimento. No transcorrer das entrevistas, no momento em que se falava do depois do Pescar, muitas

¹⁹ Grifo nosso

falas foram registradas no mesmo sentido, entoando em alto e bom tom, relatos como os que seguem:

O Projeto Pescar foi um divisor de águas na minha vida. Abriu muitas portas e tudo o que eu aprendi anda comigo até hoje. Não foi uma nova vida, mas um sentido diferente para o que eu vivia e para o que eu planejava para o futuro. (ESPINELA)

O Projeto dividiu minha história em antes e depois do Pescar. A vida que era vazia ficou cheia, tanto de valores e sentidos como de amigos e conhecimentos. (HEMATITA)

Com o Projeto Pescar meu mundo se abriu, nunca mais fui o mesmo. E amo esse novo eu, que mesmo cheio de dúvidas e questionamentos leva isso como algo positivo, que pode continuar mudando meus dias. Antes eu não tinha dúvidas, não fazia questionamentos, parece que nem pensava. (AMAZONITA)

As narrativas de ESPINELA, HEMATITA e AMAZONITA expressam a ampliação da visão de mundo como principal via transformadora do Projeto. Este é um dos aspectos que permite entender a proposta educacional do Pescar ultrapassando a mera noção da adaptação social, despertando assim o poder de fazer o sujeito se sentir vivo no mundo. Conforme Freire (2014, p. 53), a noção de presença no mundo “não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da história”. Mais especificamente, é a formação que permite ao sujeito “encontrar sentido e dar significado a sua aprendizagem no processo educativo” (VALE, 2014, p. 192).

Os relatos seguiram apontando para o desenvolvimento de habilidades e valores, que se interligam diretamente à autonomia, bem como à reflexão e à criticidade, que promovem a própria dignidade humana. Destacamos, que a capacidade de ter ampliada a sua visão de mundo, de suas infinitas possibilidades diz respeito à importante percepção de sentido pelo sujeito e conforme Vale (2014, p. 292), “a tomada de consciência de uma possibilidade em uma situação concreta e determinada é importante para a realização significativa da existência humana”.

7.3 PARTICIPAÇÃO ATIVA

Entendemos que é constante e intenso o movimento que se tem na sociedade para formatar o jovem em direção ao enquadre de participantes passivos diante do que lhe é imposto pelo mercado, e até mesmo pelas próprias políticas criadas para ele, dentro

de uma lógica perversa de dominação. Neste sentido dentro do conjunto de narrativas aqui analisadas foi possível perceber uma abertura e disposição para que o jovem participe ativamente do cotidiano do projeto, principalmente dos momentos de criação e planejamento das atividades. Não que seja algo já esperado, pois a metodologia é fechada em temáticas, que devem ser abordadas em momentos previamente definidos em cronograma de atividades. No entanto, através de caminhos não formalizados na metodologia, foi possível quebrar o que já estava imposto, para se reconstruir com maior aproximação da realidade dos participantes. Várias atividades passaram a ser (re)significadas, para que o alcance dos movimentos fosse ampliado e real. Assim, novas temáticas surgiram, algumas atividades foram anuladas e outras criadas via sugestão dos jovens.

Aquele dia em que a educadora nos autorizou a rever as regras da unidade e criar as próprias regras foi incrível. A gente brincava dizendo que tínhamos ganho o poder (risos). No final, não mudamos muitas coisas, acabamos até sendo bem rígidos com a gente mesmo. Mas quebramos algumas regras sem lógica, como não poder usar piercing, não poder ter tatuagens ou ter que prender o cabelo sempre. (SODALITA)

O dia de romper com as regras foi estranho. Depois de termos passado horas ali achando que estávamos mudando tudo, percebemos que continuamos fazendo a mesma coisa que já estava determinada. Foi daí que a educadora começou a colocar uns questionamentos que nos fizeram pensar... Porque estávamos repetindo o que estava imposto e nos deixava presos? Como é difícil se dar conta disso. (PERIDOTO)

Com as narrativas de SODALITA e PERIDOTO ressaltamos que, mesmo diante de movimentos de abertura, o sujeito carrega em si o estigma social ao qual foi submetido durante toda sua história e já faz parte da sua vida, tanto familiar como comunitária. O que pode ser percebido quando ao ter o acesso livre para recriar as normas de convivência, o grupo acabou sendo punitivo e restrito consigo mesmo, assumindo o lugar que lhe é destinado, como justo. Apresentar essa realidade ao grupo não teria sido possível sem a vivência profunda que tiveram. Eles se deram conta que ao repensar as regras elas ficaram até mais rígidas. Que não eram as pessoas, mas um pensamento dominante que está em todos nós. E é justamente neste aspecto que teríamos que intervir.

Marcou muito quando tivemos aquela questão com a colega XX para resolver. A regra era clara, punitiva. Ela teria que ser expulsa do projeto. Mas a educadora nos colocou em roda, a colega assumiu o erro, pediu desculpas, explicou tudo e pediu para ficar. A responsabilidade ficou para o grupo. A educadora nos colocou numa saia justa. Disse que nós criamos as regras, nós tínhamos que resolver. Todos puderam falar o que pensavam e o que sentiam. No final, o grupo acolheu e não seguiu o critério da punição. Aprendemos muito mais assim e para ela a lição foi muito bem aproveitada. Hoje ela está bem e trabalhando. Se tivéssemos tirado ela do projeto, talvez não tivesse

ensinado tanto porque ela já estava acostumada a ser punida e mandada embora de tudo. Seria só mais um. Fizemos a diferença! (FLUORITA)

Essas atividades narradas por FLUORITA são reconhecidamente de ruptura com o que já está posto e podem gerar reflexões nas demais áreas da vida. São experiências que não se extinguem com o final do momento, mas extrapolam os limites de si mesmas para gerar questionamentos em outros espaços, o início de uma transformação social real. A fala de AMAZONITA reflete o jovem enquanto ator social, participativo das dinâmicas e políticas sociais.

Participamos da Conferência Municipal de Assistência Social de Canoas, junto com as outras unidades do Pescar daqui, mas para chegar lá primeiro a educadora nos fez entrar em um campo que ninguém conhecia: o das políticas públicas. Nossa! Quanto poder a gente pode ter nas mãos! Nós adoramos poder participar e apresentar apontamentos. Sim, porque três da turma pegaram o microfone, argumentaram bonito para todos presentes. Orgulho de como evoluímos. Pena que a maioria das escolas não leva os alunos, nem comentam disso em sala de aula. (AMAZONITA)

Além da reflexão crítica da realidade, a conquista do espaço para intervir nesta realidade é fundamental. Eles podem se tornar efetivos, mas não depende só do jovem para isso. É imprescindível que a sociedade como um todo abra o caminho para que o jovem consiga acessar tal participação ativa. E, geralmente, ao fazê-lo, o jovem não vai sozinho, ele gera uma corrente que faz sair do lugar, muitas pessoas que não estão dispostas a se movimentar. A acomodação do jovem é reflexo da acomodação da sociedade, que mesmo indignada com várias decisões políticas, por exemplo, fica só reclamando nas redes sociais, mas não se levanta e vai para as ruas a fim de formar um grupo coeso e unido, que batalha por mudanças sociais. A mudança pode até ser desejada, mas é algo distante e geralmente vinculada ao fazer do outro, não pelo sujeito em si. A inércia social repercute na abertura para manipulação, que vem velada em discursos superficiais de inclusão, mas representam a forma mais perversa de dominação. A maior parte da população oriunda de contextos em situação de vulnerabilidade entra nessa dinâmica prisional, que enreda as pessoas e ainda as faz pensar que são livres. Atuar no sentido de ampliar este conhecimento com atitudes reais, que possam gerar posturas novas para o futuro é o foco do Projeto Pescar e, também deve ser o objetivo de todos os espaços que se dizem “educacionais”.

Novas formas de fazer, ou novas ideias, são movimentos de expressão que carregam consigo o potencial para que o mundo conheça outras concepções sobre política, cultura e sobre o ser humano, pelo viés da juventude. O que, de certa forma, pode ser

recebido como uma provocação à sociedade, para se pensar em caminhos alternativos rumo ao futuro, valorizando maneiras diversificadas de ver o mundo, de se entender e de se relacionar. Neste contexto, a participação ativa do jovem em prol dessa construção diferenciada de pensamento torna-se fundamental, pois é o que rompe com o padrão, ao mesmo tempo, é a força que pode ser fundamental na luta contra os estigmas sociais direcionados para juventude. No que tange a questão de políticas públicas, este é um movimento necessário e urgente, tanto no sentido de criação de novas políticas ou na efetivação das que já existem, mas não se tornaram práticas, não se configuram veículos de transformação pela falta de ação social. Assim, ressaltamos a participação juvenil enquanto via de acesso para uma educação mais integralizada. Sposito e Carrano (2003, p. 17) afirmam que mesmo diante da constatação de que “não há apenas uma juventude, mas várias, a ideia da juventude relaciona-se às transformações, ela representa o futuro em uma perspectiva de formação e de valores e atitudes de novas gerações”.

A (trans)formação através da educação pode ter aqui uma oportunidade de realização, entendendo o jovem não mais como mero consumidor – seja de produtos ou até das políticas – mas como um ator social. Mais especificamente no que tange as políticas públicas, o jovem já não seria mero espectador, agente passivo do que a fala dos dominantes determinam, pois estas se baseiam em concepções padronizadas, limitantes e preconceituosas acerca da juventude. Ao jovem estaria se possibilitando tornar-se parte do processo desde sua origem, enquanto ser ativo na produção de novas representações e, conseqüentemente, novas políticas. Estaria sendo o fio que une as tramas sociais rumo às suas próprias transformações, o que pode ser percebido na fala de CORALINA:

Lá na minha escola eles queriam resolver o problema da sujeira e pichações aos arredores da escola e no pátio interno. Liberaram os alunos. Como já tínhamos vivenciado várias situações no Projeto Pescar sobre ser ativo nas mudanças que queremos no mundo, mobilizamos as turmas do ensino médio, quase todo mundo ficou no pátio, em pé, esperando que a diretora viesse conversar. Ela apareceu sem entender nada, perguntou porque não fomos embora, respondemos que o problema também era nosso e iríamos participar. O mais legal é que eu e mais dois colegas que faziam Pescar em outras unidades organizamos pequenos grupos para discussões e foi como uma conferência, apresentamos as ideias e votamos nas mais adequadas. A escola mudou, tudo mudou, não foi só o muro, foi nossa cabeça, o modo como os professores passaram a conversar conosco. Foi incrível a mudança. (CORALINA)

Vale lembrar que esta movimentação de participação social e política já está garantida no Estatuto da Juventude, sendo nele compreendida enquanto processo, através do qual, os jovens almejam influenciar e compartilhar o controle e a responsabilidade

pelas decisões e pelo destino das questões que lhes afetam. Representa o envolvimento do jovem na transformação, enquanto ator social estratégico.

Em diferentes momentos, da História do Brasil, essa participação ganhou espaço, como nas décadas de 60 e 70 para o fim do regime militar ou na década de 90 pelo impeachment do então presidente Fernando Collor de Mello. No entanto, atualmente, essas mobilizações ocorrem muito mais vinculadas a temáticas específicas, sobre as quais se delineiam objetivos e estruturas que depois se dissolvem (SAFATLE, 2012).

Assim, ações de promoção da autonomia para a verdadeira participação seriam um caminho para o rompimento do estigma social sobre o jovem que o determina como “aborrecente” que não sabe nada da vida e apenas está numa fase de transição. É possível ao jovem, hoje, se aproximar mais intensamente dos objetivos e demandas sociais amplas. Ele pode despertar seu desejo de contribuir com transformações sociais coletivas. Mas, para se conquistar mais momentos de participação juvenil na História, a educação precisa ser protagonista de espaços, para movimentos que proporcionem valorização destas caminhadas. Pois entendemos que essas questões resgatam a ideia de autonomia, que pode se desenvolver diante de relações sociais mais abertas, nas quais os conflitos sejam oportunidades para novas reflexões, críticas e posicionamentos, na busca por novas soluções.

Então, são dois caminhos possíveis no contexto educacional, o mais fácil, da passividade, e aquele que instiga a mudança em todos os atores sociais, o da atividade. Aqui é possível retomar as ideias freirianas, pois desde meados de 1960 que o autor destacava a necessidade de se romper com o que ele chamou de “educação bancária”, a qual rompe com qualquer princípio ou práticas de liberdade. Freire (2000) deixou um legado defendendo a educação como via para o enfrentamento de atitudes e pensamentos opressores, através de práticas fortemente vinculadas com o respeito às diferenças. Para o referido autor, trata-se de uma educação que se efetiva através das relações, pois “por sermos inconclusos, inacabados, abertos à procura, curiosos, exercitaremos tanto mais e melhor nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos” (FREIRE, 2000, p. 65). Neste contexto, toda experiência de formação humana desenvolvida no Projeto Pescar demonstra que a subjetividade do jovem contempla um sistema plural, multideterminado e de extrema complexidade, influenciado significativamente pela trajetória social e pessoal dos sujeitos que dela são constituintes.

Isso se dá em um processo de interrelações com as redes, o que representa a caracterização do desenvolvimento social. Este emaranhado produz uma ampla gama de conhecimento que se volta para diversas áreas, como a dialógica, a sistêmica, a dialética e, sobre os processos psíquicos, que reconhecem o sujeito com capacidade plena para superar os desafios e seguir rumo a autorrealização. O caminho pode ser melhor compreendido a partir do (re)dimensionamento das narrativas dos jovens com foco específico nas áreas de sua vida que mais refletem sua mudança, sendo elas a família, os relacionamentos, o ensino e o trabalho.

8 O SUJEITO EM (TRANS)FORMAÇÃO: REFLEXOS NA FAMÍLIA, NA ESCOLARIDADE, NO TRABALHO E NOS RELACIONAMENTOS

Na busca pela compreensão mais ampla, a respeito da repercussão da vivência no Projeto Pescar para os jovens egressos, previamente foi possível identificar categorias que se vinculam ao discurso social enquanto dimensões de significativa representatividade do universo juvenil. Nestes espaços, entendemos que o jovem poderia estar, não somente recebendo conhecimento, informações, ganhos. Mas, principalmente, neles, o jovem pode encontrar vias de mostrar quem ele é, em atitudes ou omissões, em participação ou passividade que lhe rendem a permanência em discursos perversos, mas também podem ser a via de acesso ao novo reconhecimento, através de um caminho no qual ele é o ator principal. Ressaltamos que, ao definir tais categorias, elas não se tornaram definitivas a priori, mas somente após a percepção de que elas também estavam presentes nas narrativas dos entrevistados, de tal forma que mesmo que não fossem definidas previamente, estariam presentes no trabalho como categorias definidas pelo próprio sujeito de pesquisa. Estas são aqui nomeadas como família, relacionamentos, escolaridade e trabalho.

8.1 O JOVEM E SUA FAMÍLIA

No transcorrer dos tempos, as famílias vêm se reconfigurando e são inúmeras as transformações que hoje ampliam os seus arranjos. Contudo, permanece fortalecida a concepção da grande relevância do grupo familiar, das suas funções básicas para o sujeito, em relação ao processo de desenvolvimento da personalidade e do comportamento humano, tendo como via principal os valores, atitudes e posturas educativas entre os seus entes (DRUMMOND; DRUMMOND FILHO, 1998). Assim, a família pode ser considerada uma organização complexa que está inserida em um contexto social mais amplo, tendo significativa interação com este último, pois sua estruturação vincula-se diretamente ao momento histórico do qual ela faz parte. Diversos autores enfatizam que a família representa o contexto onde ocorre o processo de socialização primária das pessoas ou como unidade básica de interação social (OSÓRIO, 1996; SCHENKER E MINAYO, 2005; BIASOLI-ALVES, 2004).

Um dos aspectos importantes a ser destacado em relação à família é de que ela hoje não representa mais aquela instituição de poder hierárquico em que as relações eram

pautadas pelo autoritarismo e/ou pelas punições. As relações familiares detêm um potencial, um espaço que pode ser aberto para o diálogo, fortalecendo a afetividade enquanto mediadora entre as pessoas. Quando estes elos se rompem ou não existem, a própria noção de vínculo familiar passa a ficar fragilizada, não propiciando o reconhecimento de tal vivência como prática promotora de saúde e desenvolvimento. Considerando vulnerabilidade como “uma zona intermediária, instável, que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade” (CASTEL, 2013, p. 24), entendemos que o Projeto Pescar incide nesse espaço de fragilidade, produzindo (trans)formação na vida do sujeito, como aqui demonstrado na fala de PERIDOTO,

Antes do Projeto Pescar eu não questionava nada em casa. Apenas fazia. Como as pessoas eram mais velhas, eu simplesmente obedecia. Mesmo quando eu sabia que podia ter razão, eu não falava. Parecia que seria ofensa retrucar. Depois eu percebi que falar não ofende, depende apenas do modo como falamos. E, agora, eu falo muito, questiono tudo. Se antes achavam ruim eu não falar nada, agora eles dizem que tem que dar conta dos meus questionamentos. Me sinto viva em casa, pois sou ouvida! (PERIDOTO)

Neste sentido, a presente pesquisa demonstrou que uma das categorias definidas previamente, também foi uma das mais pontuadas pelos jovens participantes como instância importante para seu próprio desenvolvimento no período de participação no projeto. A análise demonstrou que a aproximação, o diálogo e o respeito foram expressões citadas que descrevem o novo perfil de família dos egressos do Projeto Pescar. Se antes, os jovens não conversavam com seus familiares, não entendiam a dinâmica familiar, preferiam ficar isolados, a tentar compreender esse universo, depois de participar do projeto, a aproximação oportunizou ampliação da comunicação como um todo, abrindo espaço para descobertas de histórias familiares, de expressão dos sentimentos, mas, principalmente, de entendimento mútuo e respeito.

Eu comecei a me aproximar da minha mãe logo depois de iniciar o projeto porque as atividades eram tão diferentes que eu precisava falar com alguém. Eu chegava e, ao invés de ir para o quarto, eu sentava na sala para contar tudo o que eu tinha feito. Isso nos uniu porque ela sempre comentava alguma coisa depois da minha fala. Ela me olhava, eu me sentia visto. (FLUORITA)

A família participando de algumas atividades ofertadas pelo Projeto Pescar, ou sendo parceira na escuta e diálogo sobre as vivências realizadas, despertou no jovem a certeza do apoio, a possibilidade de trocas de ideias e, principalmente, de reconhecimento social. Mais do que isto, é nas relações familiares saudáveis que se oportuniza também a ampliação da visão de mundo, pois as reflexões acerca das atividades realizadas podem gerar novo conhecimento e novas percepções de si e do outro, de suas potencialidades, de seus limites e das suas frustrações. Cabe enfatizar que, no que concerne às práticas de

seleção do jovem para o Projeto Pescar, o termo vulnerabilidade social não se restringe à questão financeira, mas considera importante levar em conta condições socioculturais e familiares específicas (FPP, 2016), porque no cotidiano do projeto é possível retomar os vínculos fragilizados no transcorrer da vida, conforme relato de SODALITA:

Eu passei a entender minha mãe. Ela contava coisas sobre minha vó que demonstravam porque ela também era tão fria comigo. Ela não sabia ser diferente. Entendi nossa história, nosso jeito de ser. Mas decidimos não continuar assim. Nos unimos para ser diferente. Eu passei a cuidar mais dela e ela de mim. (SODALITA)

Assim, a noção de vulnerabilidade social está presente em todos os documentos do Pescar (FPP, 2016) e se torna base de ações educativas que detém significativo potencial para (trans)formar a realidade vivenciada, pois os valores despertam para responsabilidade. Dentro disto, o cuidado de si e do outro foram apontados como aspectos significativos ao se abordar a questão da família, retomando novamente sua importância no âmbito da formação humana. Quando a palavra respeito aparece no discurso, geralmente está vinculada a diversas dimensões, como, por exemplo, o respeito ao tempo do outro, respeito ao modo de pensar, respeito à sua história que explica os costumes, tradições e posturas, respeito às diferentes opiniões e desejos do outro.

Durante o PP foi o tempo que eu decidi mudar algumas coisas entre nós. Eu passei a sentar com ela todos os dias quando eu chegava do PP e começamos a estudar. Eu comecei a ensinar ela a escrever e a ler. Ela diz que a única pessoa que teve paciência de parar, de me ensinar e aceitar meu tempo fui eu. Eu tenho orgulho disso em mim e isso é reflexo do PP na minha postura em casa. (NÁCAR)

Neste emaranhado relacional a comunicação torna-se peça-chave. Ela aparece tanto enquanto diálogo, como enquanto outras formas de expressão, dentre elas a música. Como demonstram as passagens a seguir:

Antes, quando eu ficava bravo ou estava chateado com alguma coisa, eu me trancava no quarto e ficava tocando violão por horas sozinho, ao sair parecia que eu nem estava em casa. Agora meu pai já percebeu que quando fico um tempo tocando sozinho no quarto é porque não estou bem. Ele não me pergunta nada diretamente, como se mostrasse respeito pelo que estou sentindo, mas pega o seu violão, fica no outro lado da porta e passa a fazer dupla comigo. As músicas passam a ser nosso elo, nosso apoio. (LÁPIS-LAZÚLE)

Eu não conseguia falar, eu não tinha o hábito de conversar por muito tempo com minha família. Mas ao ter que ensaiar em casa para duas apresentações do Projeto Pescar percebi que a comunicação pode se dar além do diálogo. Passamos a nos aproximar bem mais ao treinar músicas, tentar definir letras. Foi a música que abriu caminho para que hoje fosse possível uma pausa na corrida do dia para pedir se está tudo bem. Começou com a música. (ESPINELA)

Todas as narrativas demonstram aproximação familiar enquanto grande ganho ou reflexo do tempo que cada jovem passou no Projeto Pescar. Neste contexto, merece destaque os diversos momentos em que, na família, houveram transformações que promoveram o autoconhecimento e o posicionamento perante as escolhas pessoais do jovem, como mostra a passagem registrada por CORNALINA:

Com o tempo eu passei a ser mais família, passei a querer ficar mais próxima deles e, o mais importante... consegui ser eu mesma diante deles. Não foi fácil, nem rápido, mas durante o Projeto Pescar conquistei espaço de confiança junto da família e pude assumir minha homossexualidade. Antes eu achava que o mundo iria acabar se minha mãe descobrisse, mas vi um novo mundo para nós. Eu amo minha família, mas só posso dizer isso agora porque o Pescar mudou meu jeito de ser em casa. (CORNALINA)

O percurso vivenciado durante o Projeto Pescar abre espaço para mudanças significativas na vida do sujeito. A família é sua primeira base de transformação, pois estas promovem a resignificação de sentimentos, a expressão dos mesmos de forma assertiva e, conseqüentemente, amplia o respeito entre os envolvidos. Ao mesmo tempo, os questionamentos, os posicionamentos e a própria criticidade passam a estar mais presentes, não como forma de resistência, mas como via de contribuição, de participação e de confiança que se desenvolveu entre as pessoas.

Se a família é o primeiro espaço de relacionamento social, quando este se transforma gera um potencial de transformação de diversos outros aspectos na vida do sujeito. Ao se modificar a base de concepção de si, da sua rede de apoio primária, o sujeito tende a se fortalecer para as demais questões da vida.

8.2 A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ESCOLAR DO JOVEM EGRESSO

Tendo em vista que a preparação para o mundo do trabalho é o principal objetivo do Projeto Pescar, a análise da dimensão referente à trajetória profissional dos jovens que passaram pelo projeto recebe significativa importância, juntamente com a questão da escolaridade. No entanto, ainda que tenhamos inicialmente categorizado individualmente estes dois critérios, após análise das narrativas entendemos que as informações referentes à escolaridade e trabalho devem ser apresentadas em um mesmo eixo categorial, pois estão intimamente relacionadas. Além disso, as duas são categorias que, na sua interação, se destacam dentro dos indicadores da Fundação Projeto Pescar sobre empregabilidade. Para a FPP (2016), o termo empregabilidade diz respeito não somente o estar empregado em si, mas todas as habilidades e competências – ou ações que as desenvolvam -

necessárias para o ingresso e permanência do jovem no mercado de trabalho. Ou seja, são todas as atividades desenvolvidas que favoreçam a inclusão profissional, podendo se configurar como estudo, trabalho, serviço militar, empreendedorismo individual, dentre outras. Todas as situações são contabilizadas para fechar o cálculo de empregabilidade dos jovens egressos. Então, ainda que o jovem esteja somente estudando, realizando serviço militar ou atividades empreendedoras, ele entra positivamente no cálculo de empregabilidade (FPP, 2016).

Para melhor compreensão do cenário nos âmbitos educacional e profissional, apresentamos duas tabelas (Apêndice 3) que demonstram respectivamente, a situação laboral e educacional dos jovens entrevistados (Tabela I) e a relação quantitativa entre estudo e trabalho do grupo (Tabela II). No entanto, ressaltamos que a presente pesquisa almeja entender os reflexos do Projeto Pescar na vida dos jovens de maneira mais ampla, ultrapassando os limites dos números, buscando na abordagem qualitativa as explicações ou maior entendimento acerca da situação atual dos jovens, dentro de seus contextos.

A pesquisa demonstrou que o índice de empregabilidade do grupo entrevistado é 100%. Pois dos 16 entrevistados, todos estão vinculados, de alguma forma, ao trabalho ou ao estudo. Mais especificamente, conforme a tabela I (Apêndice 3), dez jovens estão trabalhando e onze estão estudando. Entre os cinco que não estão estudando, quatro terminaram ensino médio e um trancou o curso do ensino superior. A tabela II (Apêndice 3) nos ajuda a entender um pouco mais esse contexto, porque indica que seis jovens estão estudando e trabalhando, quatro jovens estão somente trabalhando e seis jovens somente estudam. Aqui entra uma questão importante de ser analisada, pois destes seis, três não conseguiram ainda conciliar os horários do estudo para trabalhar, pois são alunos de cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que apresenta a grade dos cursos escolhidos pelos jovens com horários diurnos e noturnos, sendo alterados a cada semestre, impossibilitando a inserção no trabalho durante o período de estudos.

Esta situação demonstra a desigualdade presente nas Instituições de Ensino Superior (IES). Neste contexto, importa retomar a história da educação, que desde seu surgimento sempre propiciou a existência de dois caminhos distintos para sua efetivação. Uma rota educativa com objetivo de promover a formação humana, que atingia os filhos das elites, abrindo possibilidades de formação superior e, outro espaço educativo, voltado para o desenvolvimento de uma educação profissionalizante, que passou a ser oferecida aos filhos da classe trabalhadora.

As crianças e adolescentes pobres eram reconhecidos como representantes de uma classe perigosa, por isso, sendo foco direto das leis e do Estado, enquanto sistemas punitivos de controle especial. Nesse sentido, a própria educação se diferenciava por dirigir aos menores ações representativas de uma profunda instrumentalização para o trabalho (FALEIROS, 2011).

Essa dicotomia caracteriza um retrocesso no ensino do país, pois, baseados em critérios extremamente tecnicistas e economicistas, apenas, prioriza as demandas da elite, de formatar trabalhadores padronizados e remodelados ao novo sistema, como vias de acesso a manutenção e ampliação do poder que exercem na sociedade. (SABBI, 2012; SOUZA SANTOS, 2005; RIBEIRO, 2006; FERNANDES, 2006).

Mais do que isto, aos poucos jovens pobres que conseguem inserção, que de longe é conquistada de forma justa, tendo em vista que nosso país está distante do que se entende por equidade social, são ainda mais reduzidos os jovens que conseguem finalizar o estudo superior. Os jovens oriundos de contextos de vulnerabilidade social enfrentam uma trajetória muito mais difícil e opressora, do que os jovens da elite, que desde criança já vão sendo preparados para conquistar o ensino superior. Aos jovens pobres, a opção de universidade pública, não representa realmente facilidade para estudar, porque diante da dificuldade de horários noturnos para realização do estudo, eles não podem trabalhar. Então, para estudar na universidade pública, o jovem precisa mobilizar uma rede de apoio para que seja possível sua alimentação, seu deslocamento e a manutenção de suas necessidades básicas. Isso, para os filhos da elite é algo comum, realizado desde sempre. Mas, para o jovem pobre, essa possibilidade geralmente não faz parte de sua vida. Porque além da falta de dinheiro para manter um jovem estudando, a família precisa lidar com a concepção que tem sobre este estudo e este caminho.

Nos relatos de SODALITA e NÁCAR é possível perceber que o entendimento do estudo na vida das pessoas não é algo unânime, sendo muitas vezes desprezado enquanto possibilidade de transformação da realidade. Isso pode ser compreendido como reflexo do próprio ciclo opressor que mantém a universidade pública como caminho para a elite, tanto em termos de discurso social, como em relação à precariedade da qualidade do ensino fundamental e médio, que para o jovem pobre é o único caminho de preparação para conquistar tal espaço.

Minha família não queria que eu estudasse. Diziam que isso não era para mim. Que o melhor era eu já investir em conseguir um emprego para garantir meu sustento e ajudar em casa. Hoje eles dizem que são orgulhosos, mas não entendem a dimensão do valor do estudo. Gostam de dizer que fui o primeiro

da família a chegar aqui, mas é só isso. Vivem dizendo que não tem dinheiro... Eu me sinto mal por não ajudar, já pensei em desistir. (SODALITA)

Minha mãe queria que eu parasse tudo, o colégio e o curso. Nunca acreditaram muito no estudo. Também, não estudaram, minha mãe não sabia ler nem escrever. Todo mundo era peão, só sabiam trabalhar. A vida nunca muda assim. Eu quis algo a mais... O Pescar me ajudou a entender e valorizar mais possibilidades de futuro. (NÁCAR)

Além disso, muitos dos cursos de preparação para o mercado de trabalho – profissionalizantes ou técnicos –, por estarem vinculados ao terceiro setor, visam atender demandas do mercado. Estas são delineadas pela elite, que não pretende gerar pobres pensadores e críticos, mas sim trabalhadores proativos, produtivos e, preferencialmente, alienados, sem ousadia para questionamentos sobre o sistema. O Projeto Pescar está dentro deste contexto. No entanto, diante da flexibilidade em ofertar espaços criativos, demonstra ser possível abrir oportunidades de formação para além do mundo do trabalho, para superação das desigualdades e transformação da trajetória pessoal, como demonstram os seguintes relatos de CITRINO, LÁPIS-LAZÚLE e TANZANITE:

Eu ouvia todo mundo dizer que eu tinha que fazer faculdade. Como se isso fosse algo esperado desde que eu fosse criança. Eu nem sabia direito o que era faculdade, como fazer para chegar lá e nem o que eu queria. Achava que iria conseguir um emprego atrás de um balcão, ganhar um salário mínimo e seguiria a vida. No Projeto Pescar eu vi múltiplas possibilidades e o quanto que é preciso atuar politicamente para mudar a situação geral. (CITRINO)

Com os estudos eu mudei também. Depois que eu reprovei duas vezes eu queria parar de estudar, mas como o Pescar exigia o estudo, eu pensei “Que droga, vou ter que estudar para continuar aqui!” (risos). Mas foi a melhor coisa, pois até aprendi a tentar encontrar coisas boas no estudo e aprendi a ter gosto pelo estudo porque vi além das disciplinas da escola, vi um caminho que pode mudar minha história. Até minha mãe começou um curso técnico em segurança do trabalho de tanto eu insistir com ela. (LÁPIS-LAZÚLE)

Antes de iniciar o projeto, quando eu ainda estava no ensino médio eu ainda estava muito perdida. Estava em pânico. Eu pensava: “Meu Deus,, o que eu vou fazer? Tenho que trabalhar, mas com o quê?! Estudar já não fazia parte dos meus planos. (TANZANITE)

O discurso popular, muitas vezes, questiona os jovens sobre o estudo e quando este responde que não está estudando é enquadrado como desinteressado, como alguém que não pensa no futuro, ou que não tem força de vontade para mudar. Todo o quadro de desigualdade entre a juventude da elite, ou da classe média e a juventude pobre é desconsiderado. Entendemos que, o fato de nove jovens egressos de um projeto social estarem cursando ensino superior já deva ser valorizado, mais ainda quando três destes conquistam essa vaga em escola pública. Eles fazem parte da minoria de jovens pobres

que consegue ali chegar. Isto, não por falta de vontade do jovem, já que não vivemos embasados por uma meritocracia, isto não existe em um país envolto pela desigualdade. Se, a maioria dos jovens pobres não está na universidade é porque respondem às demandas sociais, que enquadram esta juventude no patamar de trabalhadores e não estudiosos, refletindo a opressão, que domina os discursos sociais e as próprias políticas públicas, como as falas de JASPE e PIRITA expressas a seguir:

Eu nem pensava em continuar estudando ou nas possibilidades de trabalhar em algo que me realizasse, antes de fazer o Pescar. Pensava somente em um emprego qualquer... Qualquer oportunidade para ganhar um salário já bastava. Eu fazia “bicos” no mercado como empacotadora e já cuidei de criança um tempo... qualquer coisa estava dentro do esperado por mim e pela minha família. (JASPE)

E tinha muita gente que falava para mim que pobre tem mesmo que trabalhar, porque mente parada é espaço para coisas erradas. Se o pobre não trabalha ele é do tráfico, usa drogas e se prostitui. Eu nunca me vi na faculdade, mas também não me via nesse mundo de drogas ou “da vida”. Eu sempre pensei em algo melhor, só não sabia o quê, nem como. Tudo se fechou com o que vivi no Projeto Pescar. (PIRITA)

Tendo em vista, justamente este cenário opressor, muito além do que apenas terminar o ensino médio ou escolher uma profissão, entendemos que a formação humana ultrapassa limites impostos socialmente e agrega infinitas possibilidades de ação, aqui visível na fala de FLUORITA. Esse movimento ativo gera mudança em muitos aspectos, para além do trabalho, para todas as demais dimensões da vida. Assim, desde já se ultrapassa e se rompe com a visão de que, ao jovem pobre resta apenas o trabalho, pois para ele, como a qualquer outro jovem, resta o estudo, a amizade, a diversão, os questionamentos, as incertezas, as tentativas e erros, a consciência crítica, a participação social e política, as conquistas e realizações. Cabe a sociedade oportunizar e respeitar isso.

Antes, eu até pensava também na carreira de policial, porque meu avô é policial, mas eu pensei e vi que não tem nada a ver isso comigo. Daí eu conversei com meu vô e tenho coragem de falar... “Vou ser sincero contigo, não adianta eu fazer só para agradar o senhor, não tem nada de policial dentro de mim”. (FLUORITA)

O Projeto Pescar, por meio de suas práticas formativas diversas, possibilitou o autoconhecimento e o conhecimento de mundo, ampliando as maneiras possíveis de se viver nele. Aqui entendemos que a “consciência crítica nasce da possibilidade de o oprimido contemplar, no sentido crítico, sua obra, e como produto de seu trabalho, se distribui no processo social” (FREIRE e BETTO, 1985, p. 30). Assim, o escolher uma profissão passa a percorrer o caminho do sentido que se tem da vida. Não basta ter um trabalho, ele tem que estar pelo menos próximo do caminho que o sujeito imagina para

sua vida, por mais descontínuo que este planejamento possa ser, frente as adversidades cotidianas. E, nas narrativas de NÁCAR, HERMANITA, CITRINO e ESPINELA, é possível perceber essas pequenas conquistas que representam um mundo de possibilidades:

Sempre tive interesse em saber o que estavam comendo, se isso faz bem ou não, como se faz, quais ingredientes, porque são importantes. Vejo a Nutrição como uma área ótima porque faz sentido para mim. Até porque hoje trabalho com pessoas obesas e cada vez mais a nutrição faz sentido para mim. (NÁCAR)

Eu sempre acreditei nos estudos, sempre quis ir longe, sempre tive essa iniciativa e atitude de ir além. Isso parecia tão óbvio... O PP reforçou a ideia porque deu sentido ao estudo, porque eu só dizia que queria ir longe, mas longe do que? Passei a perceber o tesouro do que eu queria tanto, estar bem, com a família e oportunizando estudo para minhas irmãs. Não era mais ir longe. Eu me entendi. (HERMANITA)

Sei que não vou seguir na área do curso que o PP me deu, mas pelo menos eu sei que não quero essa área. Estou pronta para batalhar por uma oportunidade diferente na área administrativa. Me chamaram para uma vaga de vendedora. Antes eu teria ido correndo... Mas agora eu penso no que eu quero e se isso vai agregar. Tinha que ir com roupa social já na entrevista. Eu nem tenho roupa social. Minha mãe disse para mim ir e ver como era. Mas eu pensei muito sobre isso... não é o que eu quero, não gosto de vendas, sei que posso pelo menos tentar um pouco mais alguma coisa em outra área. Não fui na seleção porque acho que seria sofrimento forçar isso em mim... Imagina, não gosto da área e ainda ter até que pedir roupa emprestada para ir trabalhar! Eu sei que isso não se encaixa no meu perfil, porque agora eu me conheço melhor. (CITRINO)

Apesar de eu sempre ter tido o desejo de cursar Engenharia Mecânica, eu não sabia, eu não fazia ideia de como chegar lá – era um sonho e ficava longe como um sonho irreal. Eu pensava só que estaria cursando, mas como seria o caminho até lá, eu nunca tinha pensado, não tinha procurado o que e como fazer. Saí do PP e fiz o Técnico em Mecânica, depois fiz vestibular para a UFRGS e alcancei meu sonho. Comecei cursando os dois juntos, finalizei o técnico, agora sigo em direção ao término engenharia daqui 2 anos. (ESPINELA)

Importa também ressaltar com base na narrativa de CITRINO, que a liberdade e a participação ativa levam o jovem a ter mais poder de decisão sobre sua vida, sobre seu futuro. Pois, talvez essa realidade seja bem acolhida nos pensamentos de Melucci (2004, p. 63), quando enfatiza que “até mesmo não escolher é uma escolha, uma renúncia a alguma possibilidade”. O que remete ao processo de formação humana, destacando o potencial emancipador desta.

O estudo e o trabalho estão totalmente vinculados nas narrativas dos sujeitos. E, dentre os participantes, somente um seguiu na área do curso oferecido durante o Projeto Pescar. Mas no discurso de MORGANITE, também fica evidente a dificuldade em

conciliar o tempo de trabalho com o tempo de estudos para seguir evoluindo profissionalmente.

Fiz o curso de assistente administrativo também, mas antes de terminar já me ligaram para entrar na empresa da área do gás e iniciei o trabalho. Comecei a querer saber mais ainda sobre a área estudada no PP. No futuro, quero continuar crescendo. Penso em engenharia de energias, que traz possibilidades diferenciadas para trabalhar. Hoje não consigo porque não tenho muito tempo.
(MORGANITE)

Esta é uma realidade de muitos jovens que participaram do Projeto Pescar. Apesar de ter a certeza do caminho que desejam seguir, os horários de trabalho, que nem sempre possibilitam o estudo, juntamente com as poucas chances de estudar em universidade pública, tornando o estudo fora da sua realidade financeira, adiam sonhos. Este adiar nem sempre é possível de ser resgatado. Mas, a reflexão crítica sobre a realidade é uma atitude que depois de iniciada ninguém tira. O conhecimento é infinitamente crescente na vida do sujeito. De acordo com Freire (2014) ele se elabora no processo contínuo de se perceber, se inventar e se reinventar, possíveis através do questionamento persistente que se efetiva do sujeito para o mundo e com o mundo, bem como consigo mesmo. E isso é o maior reflexo do Projeto Pescar, pois muito além de estar estudando ou não, de estar trabalhando ou não, este jovem tem mais consciência de si, realiza escolhas, busca um propósito, se vê com mais possibilidades e não mais preso no ciclo perverso que sua família e/ou a comunidade sempre repetiu. Com base nas falas de CORNALINA e FLUORITA, entendemos que talvez a realidade vivenciada ainda não seja a sonhada, a esperada, mas, o que vale é a disposição para mudar, juntamente com as pequenas mudanças cotidianas e a atuação social e política, para que o contexto maior também seja transformado.

Eu ainda não consegui o emprego que eu quero realmente. Também não entrei para faculdade, porque não tenho dinheiro. Mas eu podia ter entrado com a nota do ENEM em um outro curso, só para dizer que estava na faculdade. Não quero estudar algo só para dizer que estou lá, não sou um número. Estou em um emprego bom, mas lutando para conquistar o que realmente quero. A psicologia é meu sonho, mas tenho que guardar dinheiro para cursar.
(CORNALINA)

Eu continuo fazendo parte do grupo de jovens do bairro. A gente já está desenvolvendo parcerias para que algumas políticas públicas para juventude saiam do papel. A reforma da praça aqui do bairro já foi aprovada pelos vereadores. Estamos acompanhando tudo de perto. Temos que participar mais da sociedade se quisermos mudança tanto nos estudos como no trabalho.
(FLUORITA)

Fica então registrado que os jovens não são representados apenas pelos números quantitativos das tabelas do apêndice 3 deste. Tais números, na verdade, pouco dizem da situação atual de cada um e, principalmente, não teriam condições de falar da formação humana que a presente pesquisa pretendeu mostrar. Pois o fato de não estarem trabalhando ou estudando não significa que não estejam (trans)formados. Principalmente porque fazem parte em um contexto historicamente excludente, que se efetiva pela precariedade de acesso aos direitos básicos e fundamentais, bem como, pelo discurso opressor, já difundido pelas mídias e banalizado pela população, que determina o lugar social que deve ser ocupado pelo jovem pobre. E, justamente por isso, que a Fundação Projeto Pescar entende ser necessária a ampliação do termo “empregabilidade”, defendendo que este deve contemplar a situação de estudo, de trabalho, de serviço militar e de iniciativas empreendedoras individuais, já que todas estas representam o investimento no aperfeiçoamento para o mercado de trabalho, seja enquanto inclusão ou manutenção do sujeito nele (FPP, 2016). Desta forma, entendemos que a inserção e a inclusão social no mundo do trabalho são proposições complexas e multifatoriais, sendo necessário amplo investimento em novo paradigma social, uma mudança cultural que não se julga impossível, mas que não precisa necessariamente vir através de uma grande revolução. Pode sim se efetivar através de pequenas mudanças pessoais, de conscientização reflexivo-crítica, que agregam mudanças também na rede de apoio e podem suscitar transformações comunitárias. Assim, quem sabe a dimensão de tais mudanças um dia possa chegar a nível de sociedade, com uma verdadeira transformação social.

Entendemos que o Projeto não é a grande e única solução para a vida de todos os jovens pobres. Mas temos a certeza de que ele proporciona (trans)formações pessoais que ultrapassam o viés do trabalho ampliando as possibilidades de vida. Então, estudando e trabalhando ou não, este jovem já não vê o mundo do jeito que via antes. Ele o vê de forma mais ampla e com imagem de si não mais respondendo aos determinantes sociais opressores e sim como sujeito capaz de transformar e ser transformado pelas relações e pela sua consciência e atitude críticas.

8.3 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: CAMINHO DO “EU” PARA O “NÓS”

Inicialmente, a categoria Relacionamento havia sido previamente definida para o estudo. Buscamos, no transcorrer da análise das narrativas, confirmar ou rejeitar nossa

proposição. E, foi ampla a exposição sobre os reflexos que a participação no Projeto Pescar deixou nos jovens no que diz respeito ao aprimoramento das relações sociais. Todos os sujeitos entrevistados relataram melhoria significativa na qualidade dos relacionamentos com amigos, família e em locais diversos. Com base no conteúdo estudado, a categoria passou a ser descrita como Relações Interpessoais, para fugir do risco de se entender que o termo “relacionamento” enquanto apenas relações conjugais ou de namoro.

Conforme já exposto no presente trabalho, a literatura sobre o tema ressalta a importância deste aspecto para a vida humana, principalmente na sociedade atual. De acordo com Bauman (2013a), a contemporaneidade se reconfigura em um cenário de fragilidade dos vínculos, o que ocasiona também a superficialidade e brevidade das relações. Hoje os modos de se relacionar perpassam muito mais o mundo virtual, que permite relações saudáveis, mas também abre espaços imaginários, nos quais as relações podem ser embasadas em personagens, caricaturas, perfis falsos ou fragmentos de sujeito, que considerando o canal de comunicação como um palco, permite criar e recriar, unir e afastar, amar ou odiar na mesma velocidade de um “clic”. Mais perverso do que viver um mundo de “faz de conta” é perceber que essa mesma fragilidade dos vínculos e fragmentação das relações já ultrapassou as fronteiras dos canais virtuais e caracteriza os relacionamentos atuais, como uma vertente do que Bauman (2011) chamou de isolamento em rede. Pois o medo, as incertezas, a fluidez da vida cotidiana perpassa as relações pessoais e, como proteção, já se iniciam relacionamentos interpessoais, na certeza da sua curta duração, sem grandes investimentos, sem tolerância e com urgência por receber o que foi investido. O afastamento chega com velocidade ainda maior do que foi o encontro. Mais fácil afastar e se isolar do que abrir espaço para o diálogo, para se conhecer e conhecer o outro, pois isso leva tempo, demanda energia, paciência e ainda pode não garantir a aproximação. Para a juventude, esta realidade é ainda mais presente, pois desde muito cedo as diversas áreas de sua vida já se veem permeadas pela virtualidade.

As análises demonstraram que os participantes da pesquisa, antes de participarem do Projeto Pescar, descrevem a identificação com um perfil de jovem “comum”, que pode ser reflexo deste cenário de relações fragilizadas. Conforme os relatos de FLUORITA, HEMATITA e TANZANITE, por vários momentos ficou registrado o comportamento de isolamento social como sendo característica da própria juventude.

Antes eu não queria estudar nem trabalhar... Não queria nem sair de casa... ou ao contrário, as poucas vezes que saía eu não avisava ninguém. Agia como se fosse sozinho, me sentia sozinho. Preferia ficar em casa dormindo, não pensava em nada, não pensava no futuro. Hoje em casa sou bem diferente, não me sinto mais sozinho. (FLUORITA)

Antes eu só ficava em casa e ia na escola. Era um jovem comum. Eu não tinha amigos. Eu realmente não saía de casa para nada. Nem andar de ônibus, ir para o centro eu sabia. Eu vivia fechado. (HEMATITA)

Na hora da entrevista para entrar no Projeto Pescar eu quase desisti porque fiquei sabendo que iríamos abordar questões de relacionamento. Eu tinha pânico de me relacionar. Eu não conseguia falar com as pessoas. Eu jamais me imaginaria participando de dinâmicas de grupo, conversando em roda ou apresentando um trabalho. Isso aconteceu... várias vezes. Eu me descobri. Mas quase não fiquei só por medo de me relacionar. (TANZANITE)

O isolamento é compreendido aqui como uma forma de fuga da realidade, mas as narrativas também demonstram a dimensão do sofrimento que acompanha essa postura. A mídia vende a ideia perversa de que hoje você pode ser o que desejar. Mas, ao mesmo tempo, de forma velada, o discurso dominante determina a forma que se deve ser, como se pudéssemos entrar em uma fôrma e de lá sair enquadrados nas exigências sociais. Como se isso fosse um desejo nato de todas as pessoas. Escott e Moraes (2012) descrevem este contexto como sendo dominado pelo ideário utilitarista e individualista. Tal contexto desencadeia os sentimentos e modos de se ver no mundo que podem ser percebidos pelas narrativas a seguir:

Eu ouvia muito as pessoas dizendo que deveria ser de tal jeito, mais estudioso, mais inteligente, menos dorminhoco, menos faminto, menos rebelde, mais decidido, tinha que cortar o cabelo, não usar brincos. E eu pensava: “Não sou do jeito que deveria ser, então se nada além posso ser, nada sou” ... (risos) A poesia me representava (risos). (FLUORITA)

Antes eu só chegava e me fechava no quarto. O normal do jovem. Meu mundo era o meu quarto. E achava que todos tinham que me entender, afinal eu era jovem (risos). Eu não brigava, mas parecia que eu não existia e quando era percebido, pensavam que eu odiava tudo e todos. Não era isso, só não tinha vínculo com ninguém, nem muito comigo mesmo! (risos) (MALAQUITA)

Às vezes eu me sentia invisível... às vezes eu fazia questão de ficar assim, invisível. Melhor se ninguém me olhasse, melhor quando não se davam conta que eu estava ali. Eu me sentia um nada. Quase nem me sentia... era um vazio. E, um dia numa roda de conversa eu percebi que muitos dos jovens se sentiram assim também. Isso era o normal. Perdi tempo na minha vida sendo assim. Hoje é tudo diferente. O Pescar foi direto nessa transformação e mudou tudo na família, com amigos, na escola... (PERIDOTO)

Eu tinha medo de incomodar as pessoas se fosse conversar com elas. Eu tinha a impressão que eu estava atrapalhando neste mundo. Sem muita utilidade, entende? Por isso eu sempre era sozinha, até em casa, eu pouco conversava... Mas depois eu entendi o valor de pedir ajuda e se disponibilizar para ajudar, construir junto. Vi meu valor. (TANZANITE)

Ainda sobre as narrativas de FLUORITA, MALAQUITA, PERIDOTO e TANZANITE, vale retomar Tomás (2009, p. 1507) ao enfatizar ainda que, “o desprezo social e o não reconhecimento dão origem ao sentimento de invisibilidade. Ser invisível para os outros traduz-se, na sociedade do espetáculo e na tirania do visual na qual nós vivemos, por uma patologia social”. Neste sentido, de acordo com a autora, a literatura sobre o tema deixa registrado que o sentimento de invisibilidade é comum entre grupos discriminados socialmente, dentre eles em destaque estão os negros e as mulheres. Assim, de forma perversa, a “história dos invisíveis revela-se intimamente unida à história dos desprezados” (TOMÁS, 2009, p. 1508). Perante o estigma social, que recai sobre a juventude pobre, dentro de tudo o que já foi exposto no presente trabalho, entendemos que este jovem também encontra-se desprezado pela história e pela sociedade, assumindo seu lugar nesse coletivo.

O isolamento desencadeia a falta de perspectivas no futuro, como uma característica da juventude e, por isso é aceita sem questionamentos pelo jovem. Sem perspectivas, as próprias relações perdem o sentido, não se tem necessidade de criar vínculo quando a ideia sobre eles é de fragilidade diante de um futuro que é incerto e de poucos sonhos. O invisível não tem espaço para relacionamentos.

Eu não conhecia o PP antes... eu era uma jovem normal antes do PP, não pensava muito no amanhã, vivia o que era reservado para o dia e achava que em algum momento a vida iria mudar como mágica (risos). (HEMATITA)

Eu era aquele cara normal que é a maioria que tem preguiça e não tem planos, sonhos. (LÁPIS-LAZÚLE)

Antes eu nem tinha visão de mundo, de futuro ou de qualquer coisa além da vidinha normal de jovem. Essa vida de quarto fechado, sem conversar, só celular, vídeo-game e música. (ESPINELA)

Até entrar no PP eu era uma jovem normal, como muitos de meus amigos que deixam a vida levar.. Eu não sabia o que iria fazer no futuro, não me preocupava com isso. (SODALITA)

Percebemos através das narrativas de HEMATITA, LÁPIS-LAZÚLE, ESPINELA e SODALITA, que as vivências no projeto se tornaram um trajeto, que oportuniza o questionamento dessas percepções de si e do mundo. Esse novo caminho se configura não como reforço negativo de tais premissas opressoras, mas ao contrário, como via de acesso ao (re)conhecimento do jovem, tornando-o visível em sua singularidade, tanto para si como para o grupo, valorizando a subjetividade que carrega. Então podemos dizer que o referido projeto, em seus espaços criativos, ultrapassa as normativas comuns e se aproxima do que entendemos ser a formação humana do sujeito.

As (trans)formações que se efetivam a partir dessa nova possibilidade de ser repercutem, não somente em todos que estão próximos do sujeito, mas em toda comunidade. Neste sentido as falas de AMAZONITA e ESPINELA reafirmam as ideias de Fonseca (1997) de que o espaço pedagógico se torna um contexto de socialização do jovem a partir dos programas que estimulem o desenvolvimento de seus conhecimentos voltados para a reflexão e para ação. Isso porque, partindo de (trans)formações pessoais, com o movimento coletivo, o sujeito leva seus novos modos de pensar e agir para o âmbito social, o que desencadeia uma rede inovadora de concepções sobre a juventude.

O Projeto Pescar faz renascer um outro jovem... que vai além da teimosia, ou da rebeldia como eles sempre preferem falar, o jovem comum... Mas redescobre um adolescente amoroso, que mesmo se descobrindo e vendo que tem poder de decisão, consegue se posicionar sendo assertivo, não ferindo, mas se fazendo ouvir.. acho que a palavra certa é conquistando seu espaço. O adolescente do PP deixa de ser o jovem rotulado para ser algo além... para quebrar rótulos. Aprende a com-viver e valorizar o grupo. (AMAZONITA)

Na época que vivi antes do Pescar eu era um jovem comum, normal. Eu pensava mais em filmes, vídeo games, desenhos... era só isso que tinha na minha vida. Claro que ainda tem um pouco disso, mas eu consigo dividir essa parte da minha vida com a reflexão, planejamento e ação rumo ao futuro, seja nos estudos, nas viagens, nas realizações amorosas, com a família... Enfim, posso dizer que a vida deixou de ter graça só nos jogos de vídeo games e ficou muito, muito mais interessante. (ESPINELA)

A possibilidade de romper com paradigmas dominantes, que carregam de forma velada a violência e perversidade das relações sociais opressoras, pode ser o grande tesouro do Projeto Pescar, assim como de qualquer outro espaço onde essa (trans)formação seja possível. Esse não é um exercício fácil, mas é extremamente necessário. Pois, conforme vimos, a imagem que os sujeitos da pesquisa têm de si, enquanto categoria social, é impregnada de preconceitos, estigmas e equívocos que geram afastamentos, isolamentos e, em alguns casos, a rebeldia. Pelas narrativas aqui apresentadas, não é a rebeldia que acompanha o cotidiano do “ser jovem” antes de participar do projeto, mas sim o isolamento, a inércia diante da vida, o não se sentir parte do mundo, o não se sentir compreendido e não entender o mundo. Neste contexto qualquer intenção de fortalecer vínculos torna-se imprescindível, mas ressaltamos que, algumas vezes, eles não estão somente fragilizados, mas já se encontram rompidos.

Assim, retomamos as narrativas a seguir, de CORNALITA, SODALITA entendendo que os principais aspectos que estão presentes como demonstração da mudança, no quesito das relações interpessoais, podem ser considerados aqui como a comunicação, o respeito e o afeto.

Eu não tenho mais medo de dizer o que eu quero. A rotina pode te levar a fazer as coisas contra a vontade... a sociedade te faz agir assim, eu fazia por medo. Hoje eu consigo ser mais assertiva e questionar: “Vamos pensar em trabalhar assim como você diz, mas acho que podemos tentar outros jeitos depois.”, por exemplo. (CORNALITA)

Uma das coisas que mais mudei foi o afeto. O afeto foi o que mais me aproximou das pessoas. O cuidado que passei a ter com elas e a receber delas vem cheio de carinho e paciência. As diferenças passaram a ser valorizadas e não motivo de brigas. (SODALITA)

Antes eu não cumprimentava ninguém. Não me importava como estavam ou o que tinha acontecido no dia. Eu chegava e ia para o quarto. Era a “ogra” da família. Depois a gente começou a conversar, aos poucos eu chegava e ficava na sala, ia contando do meu dia, da minha vida e eles das deles. Passamos a nos entender e tudo mudou. Conversamos muito, demonstramos mais afeto. Amo minha família e agora sinto que eles também me amam. (CITRINO)

Aprendemos no grupo que é possível falar as coisas desde que se saiba como falar. Acho que isso é assertividade. Conseguir colocar o meu ponto de vista sem machucar a outra pessoa, gerando algo de bom no final do diálogo. Consigo me expressar, converso mais com todos, sinto que estou sendo respeitado. (AMAZONITA)

Novamente o cuidado é lembrado, agora na fala de SODALITA, como aspecto importante para a formação dos jovens, principalmente nas relações. Ressaltando a importância das interações sociais, entende-se, segundo Dessen e Costa Júnior (2008), que toda a construção da identidade pessoal, base para o desenvolvimento humano, é formada pela experiência, principalmente a experiência social. O que remete diretamente para o estudo da ética do cuidado, no qual a proximidade entre as pessoas potencializa o perfil cuidador e protetivo entre os envolvidos. Essa concepção resgata o valor das inter-relações para o desenvolvimento do potencial humano. Além disso, os relatos demonstram que os reflexos das vivências do Projeto Pescar para o jovem corroboram com o que Moscovici (2005) registrou sobre tais metodologias, pois de acordo com a autora, os momentos coletivos configuram-se fonte de (re)conhecimento de si ao lado da valorização do outro através da continuidade de investimento na interação e integração grupal. Nesse sentido, vale enfatizar que “[...] como humanos que somos, aprendemos a ser através do encontro e da tomada de consciência de si e do outro” (FERREIRA, 2011, p. 32).

Eu aprendi a lidar com as pessoas que pensam diferente de mim. Não me escondo mais. Mas também não brigo. Aprendemos a conversar. Na família isso ficou muito evidente, pois acho que a palavra que melhor descreve nossa evolução é empatia. Ao se colocar no lugar do outro é mais fácil entender seu posicionamento. (LÁPIS-LAZÚLE)

Nunca conseguia abraçar minha mãe e agradecer tudo o que ela fez e faz por mim. Eu queria, mas éramos muito diferentes, não conseguia me movimentar para isso, nem falar... Com o Pescar eu consegui me aproximar bastante dela,

passamos a conversar sobre tudo, ela cuidava da minha filha, foi minha base. Agradeço ao Pescar por ter conseguido demonstrar para minha mãe... ela faleceu ano passado e deu tempo da gente se amar de verdade, eu agradei muito. (NÁCAR)

Todos os dias aprendíamos mais sobre respeitar as diferenças. Se por alguns momentos nos vimos como iguais em nossa insegurança e medos ou desejos, também éramos muito diferentes, pensávamos muito diferente. Isso tudo nos enriqueceu. (PIRITA)

Através das narrativas de LÁPIS-LAZÚLE, NÁCAR e PIRITA, entendemos o processo de abertura para o relacionamento interpessoal, presente no Projeto Pescar como uma aceitação da alteridade do outro. O que é imprescindível para a convivência coletiva de forma construtiva e não perversa. A relação que se estabelece com o outro, com o diferente, no grupo é permeada de movimentos de afastamentos e aproximações, de reconhecimentos e estranhamentos, que pelo respeito aproximam os sujeitos e suas subjetividades. Esse processo representa uma via valiosa de formação humana.

Por fim, vale retomar, as ideias de Morin (2004, p. 42), quando ressalta que “conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não o separar dele”. O (re)conhecimento e a valorização do outro nas suas singularidades, registrados nas narrativas, demonstram que as vivências interativas promovem relações interpessoais positivas entre os jovens participantes do Projeto Pescar, o que envolve a sua própria (trans)formação pessoal. Para muito além de conteúdos técnicos de preparação para o mercado de trabalho, existem lacunas a serem preenchidas e/ou ressignificadas, que apontam para a influência significativa das relações interpessoais mobilizadas pelos espaços educacionais, para a formação humana do jovem que deles participa. Isso remete à imensa contribuição que se faz para a mudança cultural, de paradigmas perversos, porque “só o homem, entre todas as criaturas vivas, é capaz de desafiar sua realidade e reivindicar um significado mais profundo, a justiça, a liberdade e o bem – seja ele individual ou coletivo” (BAUMAN, 2012, p. 205).

CONSIDERAÇÕES DE ENCERRAMENTO

O Programa de Formação Socioprofissionalizante Projeto Pescar configura um empreendimento de origem corporativa com finalidade social. Quando, em 1976, iniciaram suas atividades, estas eram desenvolvidas totalmente voltadas para a capacitação profissional a qual, geralmente, se dava de maneira fechada e rígida. Não obstante, ainda que tenha surgido com a missão de ampliar o acesso ao mercado de trabalho para jovens oriundos de contextos de vulnerabilidade social, atualmente, a ação formativa implementada no cotidiano, produz efeitos que extrapolam os objetivos de caráter compensatório.

Ao longo dos seus anos de atuação, o Projeto Pescar passou a não restringir a compreensão do termo vulnerabilidade social à questão da precariedade do trabalho, mas leva em conta condições socioculturais e familiares específicas, como por exemplo, a fragilidade e/ou rompimento dos vínculos.

O presente estudo logrou demonstrar que a ação formativa implementada pelo Projeto Pescar constitui um processo de formação humana que age com base no tripé: cultura, desenvolvimento pessoal e aprendizado profissional, aproximando sua prática à noção de “educação emancipadora” (FREIRE, 1992; 2003).

Com efeito, trata-se de um modelo de formação que visa a autoconstrução do jovem como membro pleno do gênero humano (TONET, 2012). O processo de formação não se define apenas por um conjunto de temáticas padrão, porque entende-se que o ser humano em sua singularidade é múltiplo. Assim, a formação deve ter por base a multiplicidade de concepções, de tempos, de ações e de interações para ser efetiva. Com base nessa visão, o Projeto Pescar promove a formação humana do jovem enquanto cidadão para o mundo, buscando oferecer-lhe possibilidades de ser o que quiser, no ritmo e do jeito que considerar mais adequado ao seu contexto.

Ressaltamos que, neste trabalho, o termo “vivências” designa uma noção que extrapola os limites do universo laboral, não se restringindo à mera aprendizagem para o mercado de trabalho. Também não se resume às atividades em grupo ou externas, como teatro ou visitas técnicas. Aqui, a noção de “vivências”, para além das atividades em si, expressa os movimentos de reflexões, análises críticas, silêncios, escutas, olhar atento e acolhimento na interação coletiva.

O processo de formação prioriza fomentar vivências voltadas para o autoconhecimento, por meio da ampliação dos horizontes social, cultural e econômico dos jovens e de sua visão de mundo, tomando por referência não somente os conteúdos preestabelecidos, mas também, as experiências e concepções que cada jovem traz de casa. Neste sentido, por meio deste estudo, ficou demonstrado que o processo formativo do Projeto Pescar viabiliza uma formação humana por desenvolver oportunidades de vivências (trans)formadoras, dentre elas: a Roda de Conversa, a Afetividade, as Experiências Diversificadas e a presença do Educador Social.

Nesse cenário, o ensino profissionalizante faz parte de um processo mais amplo e complexo, constituindo uma parte importante, mas coadjuvante. A profissionalização se efetiva nesse espaço (trans)formacional, quando alicerçado pelo pensamento crítico fortalecido pelas vivenciais de desenvolvimento pessoal e cidadania

No cotidiano, as práticas não partem da predefinição, mas das situações que emergem do coletivo e ampliam-se para além dos limites formais. Assim, reconfiguram a vivência educacional, captando o sentido que está “*tecido em conjunto*” (MORIN, 2011, p. 89), com imenso potencial para formar uma rede relacional e interdependente. No Projeto Pescar, mesmo havendo temáticas pré-definidas que devem ser cumpridas como disciplinas, elas são articuladas às questões da vida prática dos jovens, conferindo um sentido maior à formação e gerando motivação para olhar o mundo e a si mesmo, dentro de um sistema complexo e contextualizado. Com efeito, muitas vezes, as atividades formativas são desenvolvidas conforme demandas dos próprios jovens, tornando-o um processo participativo. Neste contexto educativo, o sentido da aprendizagem está na congruência entre o que se pensa e o que se vive, construindo redes de sentido, que se interconectam com os saberes advindos da própria história de vida de cada jovem, ampliando os conhecimentos de mundo, sob uma base crítico-reflexiva, diante de mais diversas situações.

As atividades denominadas pelos jovens como Rodas de Conversa, tanto as planejadas e predeterminadas, como as ações livres demandadas e promovidas pelos próprios jovens desencadearam imensas mudanças no percurso de vida de cada um. Provavelmente, porque ali se operou uma abertura para um espaço criativo, uma via de acesso para a (re)significação da fala e da escuta e, principalmente, da reflexão crítica sobre tudo o que se pensa e se vive.

Neste espaço, a afetividade constitui uma dimensão complexa da vivência formativa que opera como combustível para a (trans)formação. Assim, abre-se caminho

para o desenvolvimento humano, que implica a apropriação dos processos simbólicos e culturais. Ao valorizar a afetividade no contexto de formação, o Projeto Pescar promove a cultura do respeito ao Outro, sua história, suas demandas e seus gostos. A afetividade se manifesta no olhar e escuta atenta de cada um e, ao mesmo tempo, de todos, para além do que se vê e do que se ouve, alcançando as entrelinhas do não dito ou dimensão complexa do próprio silêncio. Trata-se de uma dimensão complexa, porque não se planeja o tempo de escuta, não se prevê um tempo sem atividades ou sem palavras, até porque não temos como prever os acontecimentos na vida de cada um. No cotidiano das práticas formativas, instala-se a profunda valorização do tempo do afeto como “objeto transformacional”, com potencial para abrir novas possibilidades para compreender a si mesmo e o mundo. Assim, no Projeto Pescar, a partir do contato com o diferente, valorizando as múltiplas dimensões do ser humano, o espaço criativo promove a reflexão-crítica como meio para que o desenvolvimento seja possível.

Destacamos aqui, a prática da autoavaliação como critério basilar do processo de formação do jovem, estabelecido pela FPP. Trata-se de uma estratégia fundamental na qual, por meio da sua participação ativa, o jovem não apenas avalia suas habilidades e competências, mas participa da elaboração de seu plano de desenvolvimento, com base no diálogo crítico-reflexivo. Esta estratégia potencializa a formação humana, pois o jovem torna-se protagonista de seu caminho.

A formação humana constitui o processo de acreditar e investir nas potencialidades dos jovens, contrariando a lógica dominante que aposta nas suas fragilidades, carências, ausências e limitações. Neste contexto, a vida do jovem ganha novos sentidos, porque torna-se preenchida por sonhos e aspirações para o futuro, ressignificando sua própria história. Evidentemente, isso leva tempo, pois envolve afetos, vínculos, emoções, vivências de vida.

Com efeito, a ampliação da visão de mundo, como via (trans)formadora, ultrapassa a noção de adaptação social, porque implica um despertar para o mundo, um intenso sentimento de estar vivo no mundo. Um sentimento que, como um fio, une o jovem ao tecido social impulsionando sua (trans)formação. A formação humana implementada no Projeto Pescar respeita a subjetividade do jovem compreendendo-o como plural, multideterminado e complexo. Na prática, o processo de formação humana incide na vida dos jovens repercutindo de modo especial, na família, escola/trabalho e relacionamento interpessoal.

No que tange às relações familiares abre-se espaço para o diálogo, fortalecendo a afetividade e consolidando os vínculos baseados no respeito e entendimento mútuo. Ademais, o jovem tem mais consciência de si, realiza escolhas, busca um propósito, tem disposição para mudar suas ações cotidianas, bem como em sua atuação social e política. Estudando e trabalhando, ou não, esse jovem já não vê o mundo do jeito que via antes, sentindo-se capaz de transformar e ser transformado.

Destacamos, também, repercussões sobre os relacionamentos interpessoais. As (trans)formações pessoais conduzem o jovem a novos modos de pensar e agir desencadeando um aprendizado sobre si mesmo que abre para o relacionamento interpessoal.

Ao findar este estudo entendemos que as práticas de educação implementadas no Projeto Pescar, incidem nas histórias de vidas dos jovens egressos e favorecerem experiências positivas que repercutem na família, no estudo, no trabalho e nas relações interpessoais, implementando, ainda que de forma singular, uma revolução de paradigmas.

Sugerimos que, em estudos futuros, seja possível ampliar a reflexão acerca das diferentes concepções de vulnerabilidades, no intuito de averiguar os desafios no acolhimento de situações que não fazem parte do perfil atendido pelo Projeto Pescar. Do mesmo modo, poderia ser complementar a este estudo, pesquisas com foco em outros indicadores, como renda, situação profissional, composição familiar, dentre outros, para a demonstração do reflexo das ações formativas na vida do jovem.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria H. M. Barreto. Pesquisa (auto)biográfica - tempo memória e narrativas. In: **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. ABRAHÃO, Maria H. M. Barreto (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N° 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 N° 6, 1997. Disponível em <http://educacaointegralejuventude.sites.ufms.br/files/2017/05/Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-Tematiza%C3%A7%C3%A3o-Social-da-Juventude-no-Brasil.pdf> Acesso em 26 de agosto de 2016.

ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (Org) **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary. **Drogas nas escolas: versão resumida**. Brasília: UNESCO: Rede Pitágoras, 2005. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139387> Acesso em 08 de agosto de 2017.

ALIANÇA GRUPO CAPOAVA. **Responsabilidade Social Empresarial: por que o guarda-chuva ficou pequeno?** 2010. Disponível em: http://site.gife.org.br/arquivos/publicacoes/21/alian%C3%A7a_capoava_2010.pdf, Acessado em 28.06.2017.

ALVARENGA, M. **Risco e vulnerabilidade: razões e implicações para o uso da política nacional de assistência social**. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Política Social na UFES. Vitória/ES, 2012. Disponível em http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2597/1/tese_5790_Mirella%20Souza%20Alvarenga.pdf Acessado em 20 de dezembro de 2018.

ALVES, Andrêssa; SEVERINO, Jorismary. **“Terceiro Setor” e Educação: configurações, impasses e perspectivas**. Anais do Seminário da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. 2011. Disponível em [Shttp://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0060.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0060.pdf). Acessado em 10 de junho de 2017.

ARANHA, Maria Lucia. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. Ed. Revista – São Paulo: Moderna. (2003)

ARAÚJO, Osório C. **Contabilidade para organizações do terceiro setor**. São Paulo: Atlas, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed., São Paulo, WMF Martins Fontes, 2011.

BARRETO, Sônia Pereira. **Direito à educação, movimentos sociais e ONGs: discernindo no imbróglgio semântico lógicas e atribuições do Estado e da sociedade civil**. In: ANAIS DA REUNIÃO DA ANPED, 31. Caxambu, 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-4790-int.pdf>, Acessado em 05 de julho de 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

_____. **Ensaio sobre o conceito de cultura,** Zahar Editora, 2012.

_____. **Sobre educação e juventude.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013a.

_____. **A cultura no mundo líquido moderno.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013b.

BELTRAO, Kaizô; CAMARANO, Ana; I.; KANSO, Solange. **Dinâmica Populacional Brasileira na Virada do Século XX. Texto** para Discussão nº1034, Rio de Janeiro, Ipea, 2004. Disponível em

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1034.pdf Acessado em 15 de outubro 2018.

BIASOLI-ALVES, Zélia. Pesquisando e intervindo com famílias de camadas diversificadas. Em ALTHOFF, ELSÉN, I.; NITSCHKE, G. (Orgs.). **Pesquisando a família: olhares contemporâneos** (pp. 91-106). Florianópolis: Papa-livro, 2004.

BOCAYUVA, P.; VEIGA, S. Características do Modelo de Desenvolvimento Brasileiro. In: **Afinal, que País é Este?** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BOJUNGA, Sylvia. **Educação profissional na era da flexibilidade:** estudo de caso do Projeto Pescar. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS, 2013 Disponível em <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/1914/1/000448246-Texto%2bCompleto-0.pdf> Acesso em 10 fevereiro de 2016.

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira e culturas brasileiras.** 4ª ed. São Paulo: Ática, 2008. Disponível em <http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/BosiACulturabrasileira.pdf> Acesso em 24 de agosto de 2016.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto 2208/97. Brasília, 1997b Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/254359.pdf> Acessado em 25 junho 2017.

BRASIL. Decreto 37.929/1997. **Institui o Programa “Piá 2000”.** Brasília. 1997a. Disponível em http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=7570&hTexto=&Hid_IDNorma=7570 Acessado em 28 de junho de 2017.

BRASIL. Decreto 8.069/1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acessado em 25 de junho de 2017.

BRASIL. Decreto Nº 8.740, de 04 Maio de 2016 Altera o Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, para dispor sobre **a experiência prática do aprendiz.** Brasília. 20016. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8740.htm Acesso em 10 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS).** Norma Operacional Básica (NOB/SUAS). Brasília, 2004. Disponível em http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf Acessado em 23 de janeiro de 2016.

BRASIL. STF. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília.1988. Disponível em <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> Acessado em 20 de junho de 2017.

- BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992, p. 07-37.
- BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.
- CARNEIRO, Cristiana. **Tempo e destino no contemporâneo: uma leitura do sujeito através da adolescência**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFRJ, 2002.
- CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá. Edufimt. 2007.
- CASSAB, C. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus: revista de história**, Juiz de Fora, v. 17, n.02 p. 145-159, 2011. Disponível em <http://www.ufjf.br/nugea/files/2010/09/Locus.pdf> Acessado em 21 dezembro de 2018.
- CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In BÓGUS, Lúcia, et al **Desigualdade social e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997.
- _____ **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução de Iraci Poleti. 11. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- CASTRO, Jorge. Política social e desenvolvimento no Brasil. **Revista Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, Número Especial, pp. 1011-1042, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ecos/v21nspe/v21nspea12.pdf> Acesso em 25 julho de 2016.
- CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e o Caribe. **A juventud en iberoamérica. Tendencias y urgencias**. Santiago: CEPAL: 2004. Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20120420162808_82.pdf Acessado em: 31.01.2016.
- COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria. “Subvertendo o Conceito de Adolescência”. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro: UFRJ. v. 57, n. 1, 2005, pp. 2-11. Disponível <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v57n1/v57n1a02.pdf> Acessado em 23 de dezembro de 2018.
- CORREIA JUNIOR, Carlos. **Estatuto da juventude: um estudo sobre limites e possibilidades da nova lei para políticas públicas da juventude**. Dissertação de Mestrado – PUCRS, Porto Alegre, 2013. Falta link
- COSTA, Frederico; PRADO, Marco. Artimanhas da hegemonia: obstáculos à radicalização da democracia no Brasil. **Psicol. Soc.** vol.29. Belo Horizonte, Epub 10-Abr-2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822017000100216&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 10 junho 2018.
- DAMÁSIO, Bruno; SILVA, Joilson; AQUINO, Thiago. **Logoterapia & educação: fundamentos e prática**. São Paulo: Paulus. 2010.
- DESSEN, M. A.; COSTA JÚNIOR, A. **A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. ARTMED, Porto Alegre, 2008.

DRUMMOND, Marina. & DRUMMOND FILHO, Hélio. **Drogas: a busca de respostas**. São Paulo: Loyola, 1998.

ESCOTT, Clarice; MORAES, Márcia. **História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, jul/ago de 2012. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf Acesso em 09 de abril de 2017.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). **A arte de governar crianças: a história das Políticas Sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FEIXA, Carles. A construção histórica da juventude. In: CACCIA-BRAVA, A. **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Rubem César. **Privado porém público ¾ o terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERNANDÉZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FERREIRA, A. L. **Psicologia e processos interativos nos espaços de periferia: a formação humana em questão**. Recife: Universitária UFPE, 2011.

FLORES, Helen. **A pesquisa e as redes de colaboração sobre juventudes nos programas de pós-graduação de educação na região sul do Brasil**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro Universitário La Salle. Canoas, 2016. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/139113/000990118.pdf?sequence=1> Acesso em 18/06/2017

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FONSECA, Vítor. A importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**. v. 33, n. 102. São Paulo, 2016. pp.164-384. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/14.pdf> Acessado em 10 de janeiro de 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; trad. Raquel Ramalhete. 20. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Ação cultural para liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 2.ed. rev. São Paulo: UNESP, 2003a.

_____. **Educação e mudança.** 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003b.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 57. ed. Rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho.** São Paulo: Ática, 1985.

FREITAS, Isaurora. Família e Oportunidades: os significados que os jovens egressos da EDISCA atribuem à socialização vivenciada na ONG. In: BARREIRA, Irllys. BARREIRA, César. (org.). **A juventude e suas expressões plurais.** Fortaleza: Edições UFC, 2009.

FUNDAÇÃO PROJETO PESCAR (FPP). **Caderno do Orientador.** Porto Alegre, 2004.

_____. **Desenvolvimento Pessoal e Cidadania: Descoberta do Eu, Família, Comunicação e Tecnologia, Ambiente de Trabalho, Meio Ambiente, Saúde, Ecologia.** COLEÇÃO PROJETO PESCAR. Porto Alegre: Fundação Projeto Pescar, 2007.

_____. **Relatório de Atividades 30 anos.** Porto Alegre: Fundação Projeto Pescar, 2006.

_____. **Relatório de Atividades Projeto Pescar 2009.** Porto Alegre: Fundação Projeto Pescar, 2010.

_____. **Relatório de Atividades Projeto Pescar 2014.** Porto Alegre: Fundação Projeto Pescar, 2015.

_____. **Relatório de Atividades Projeto Pescar 2015.** Porto Alegre: Fundação Projeto Pescar, 2016.

_____. **Relatório de Atividades. 25 anos.** Porto Alegre: Fundação Projeto Pescar, 2001.

FURROW, Dwight. **Ética: conceitos-chave em filosofia.** Tradução Jermano da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GADEA, Carlos; SILON, José; ROSA, Fátima; CEZAR, Márcia; DICK, Hilário. Trajetórias de jovens em situação de vulnerabilidade social: sobre a realidade juvenil, violência intersubjetiva e políticas para jovens em Porto Alegre – RS. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 19, no 45, mai/ago 2017, p. 258-299. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/56955/42669> Acesso em 25 de agosto de 2018.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Universidade Feevale 2003. Disponível em <http://www.feevale.br/Comum/midias/93acebed-9c8b-4b56-8341->

[22ac5cd3b501/Boniteza%20de%20um%20Sonho.pdf](https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386) Acesso em 10 de dezembro de 2018.

_____. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, 18 (1), 10-32, 2012. Disponível em <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386> Acesso em 15 de junho de 2016.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

_____. **Organizações modernas visão da Sociologia**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. V.16 n.47, maio-ago.2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf> Acessado em 15 de junho de 2016.

GOODSON, Ivo. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In. NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto, Portugal, Porto Editora, 2000.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto Fome Zero** – Documento Síntese. Brasília: Instituto Cidadania. 2001. Disponível em http://www1.uol.com.br/fernandorodrigues/011017/doc_sintese.pdf Acessado em 02 de setembro de 2018.

IPEA. **Atlas da violência 2016**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília, março, 2016. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160322_nt_17_atlas_da_violencia_2016_finalizado.pdf Acesso em 15 de julho de 2017.

JUNCKEN, Elaine. **Juventude pobre, participação e redes de sociabilidade na construção do projeto de vida**. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2005. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=42921 Acesso em 17 de julho de 2018.

KISIL, Marcos. Organização social e desenvolvimento sustentável: projetos de base comunitária. In: IOSCHPE, Evelyn et al. **3º Setor: desenvolvimento social sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves; Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KOWARICK, Lúcio. Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil: Estados Unidos, França e Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, ANPOCS, n. 51, v. 18, fev. 2003, pp. 61-190. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15986.pdf> Acessado em 20 de julho de 2018.

KUENZER, Acácia. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura (org) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LA TAILLE, Yves. **Formação Ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEÓN, Oscar. Adolescência e Juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

MARANDOLA Jr., E.; HOGAN, D. As dimensões da vulnerabilidade. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 1, 2006, pp. 33-43. Disponível em http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v20n01/v20n01_03.pdf Acessado em 10 de novembro de 2018.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MEDEIROS, João Luiz. Da máquina ao humano: mudanças de paradigmas identitários na análise organizacional. In: SILVEIRA, Flávio (Org). **Organizações e Sociedade: identidade, poder, saber e comunicação na contemporaneidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MEIHY, José **Manual de História Oral**. São Paulo: 3ª Ed. Edições Loyola, 2000.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

MENDES, Luiz Carlos. **Visitando o "Terceiro Setor" (ou parte dele)**. Texto para discussão nº 647. Ipea, 1999. Disponível em http://www.en.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0647.pdf Acesso em 23 de julho de 2016.

MINAYIO, Maria Cecília. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO; DESLANDES (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. Ed. Vozes, 2002.

_____. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. (Org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

MOURA, Eliana de. Da pesquisa (auto)biográfica à cartografia: desafios epistemológicos no campo da psicologia. In.: ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **A aventura (auto)biográfica – teoria e empiria**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004.

MOURA, Eliana; ZUCHETTI, Dinorá. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Revista Educação Unisinos**, v. 10, nº 3, set./dez. 2006. Disponível

em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6065> Acesso em 09 de agosto de 2016.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]**. 2010, vol.18, n.66, pp.9-28. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acessado em 15 de maio de 2016.

MUSZKAT, Malvina. **Guia prático de mediação de conflitos em famílias e organizações**. São Paulo: Summus, 2005.

NASCIMENTO, Lizandra; MARTINAZZO, Celso. **A formação de professores na contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Anais VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEDSUL), Eixo: Formação de Professores. UNIVALI, Itajaí, S, 2008. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Formacao_de_professores/Trabalho/07_37_52_A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_NA_CONTEMPORANEIDADE_DE_DESAFIOS_E_P.pdf Acessado em 01 de Abril de 2017.

NASCIMENTO, Natália. Exclusão Social versus Oportunidades: a estratégia discursiva das Políticas Públicas de Juventude no Brasil. Natália Ilka Morais Nascimento. **Revista Perspectivas Sociais**. Ano 3, n. 1. Pelotas, Fev/2014, pp.1-22. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/percsoc/article/view/2459/2771> Acessado em 10 de setembro de 2018.

NEVES, Fernando. Juventude e vulnerabilidade social. **Revista Plural USP**, V.12 (2005). Disponível em <http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/75671/79223> Acessado em 10 de setembro de 2018.

NOVAES, Regina Célia R. Entre juventudes, governos e sociedade (e nada será como antes...). In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia. **Juventude em Pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Petrópolis/Ação Educativa/Friedrich Ebert Stiftung, 2011.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial: Ciência e Vida**, v. 1, n. 2, p. 6-15, 2007.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In. NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de Professores**. Portugal, Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Luciano. Os excluídos existem: notas sobre a elaboração de um conceito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, ANPOCS, n.33, 1997, pp. 49-62. Disponível em http://anpocs.com/images/stories/RBCS/33/rbcs33_04.pdf Acessado em 22 de dezembro de 2018.

OLIVEIRA, Manuza; ASSIS, Simone. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”. A perpetuação do descaso. **Cadernos de Saúde Pública**, nº 15, vol.4, p. 831-844, 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1999000400017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 23 março de 2016.

OLIVEIRA, Renato. Estado brasileiro e neoliberalismo. In SENNA, E. (org.). **Trabalho, Educação e Política Pública: estudos em educação**. Campo Grande: editora da UFMS, 2003.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **A família hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

PACHECO, Eliezer. (Org). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. Revista Arquivos da Memória: antropologia, escala e memória. **Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa**, n. 2 (nova série). 2007. Disponível em [http://arquivos-da-memoria.fcsh.unl.pt/ArtPDF/02_Elsa_Peralta\[1\].pdf](http://arquivos-da-memoria.fcsh.unl.pt/ArtPDF/02_Elsa_Peralta[1].pdf) Acesso em 14 de maio de 2016.

PEREIRA, Uhênia Caetano. **Sustentabilidade: da teoria à prática – por uma educação ambiental transformadora**. II SEAT: Simpósio de Educação Ambiental e Transdisciplinaridade. Goiânia: UFG, IESA, NUPEAT. 2011. Disponível em https://nupeat.iesa.ufg.br/up/52/o/34_Sustentabilidade.pdf Acesso em 05 de janeiro de 2019.

PERONDI, Mauricio. **Narrativas de jovem: experiências de participação social e sentidos atribuídos a suas vidas**. Tese. Doutorado em Educação – UFRGS – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre. 2013. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72693/000885296.pdf?sequence=1> Acesso em 15/06/2016.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1973.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: formação e sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SABBI, Volmir. **A influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP na reforma da educação profissionalizante brasileira na década de 1990**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da região sul, ANPED XI, 2012, Caxias do Sul, RS. Anais. 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/93/635> Acesso em 17 de fevereiro de 2017.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

SAFATLE, Vladimir. Por um conceito “antipredicativo” de reconhecimento. **Lua Nova**, São Paulo, 94:79-116, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ln/n94/0102-6445-ln-94-00079.pdf> Acesso em 05 de janeiro de 2019.

SANTOS, Anselmo; GIMENEZ, Denis. Inserção de jovens no mercado de trabalho. **Rev. Estudos Avançados**. V. 29, n.85, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v29n85/0103-4014-ea-29-85-00153.pdf> Acesso em 23 de maio 2017.

SANTOS, Karine. **Intencionalidades em Conflito: um estudo das práticas educativas das ONG's**. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação. Unisinos, São Leopoldo/RS, 2015. Disponível em <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5775/Karine+dos+Santos.pdf;jsessionid=C308FD4BFBA9004FA85D0B2BE509DC34?sequence=1> Acesso em 25 de setembro de 2017.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. **Rev. Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR,

v.1, n1, p.94-105, jan.-jun. 2006. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/354> Acesso em 10 de maio de 2018.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, nº 45, set./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02.pdf> Acesso em 19 de junho de 2016,

SCALON, Celi; SALATA, André. Uma nova classe média no Brasil da última década? O debate a partir da perspectiva sociológica. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 27, nº 2, maio/ agosto, Universidade de Brasília, Brasília. 2012, pp. 387-407. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/3399/339930934009.pdf> Acesso em 10 de dezembro de 2018.

SCHENKER, Miriam; MINAYO, Maria Cecília. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. **Ciência e Saúde Coletiva** 10(3) 707-717, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n3/a27v10n3.pdf> Acesso em 15 de dezembro de 2018.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Recorte, 2001.

SILVA, Maria. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Rev. Katál. Florianópolis** v. 13 n. 2 p. 155-163 jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/02.pdf>, Acessado em 20 de novembro 2018.

SILVA, Rejane Medeiros. **Cidadania designada: o social na reforma do Estado** – um estudo sobre empresas e responsabilidade social em Goiás. In: ANAIS DA REUNIÃO DA ANPED, 31. Caxambu, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-4477-int.pdf>, Acessado em 05 de julho de 2017.

SIMÃO, Livia; MARTÍNEZ, Albertina. **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOBOTTKA, Emil; SAAVEDRA, Giovani. Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth. **Rev. de Ciências Sociais (PUCRS)**. V. 8, n. 1, 2008. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/4319> Acesso em 08 de agosto de 2016

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n.48, p.11-32, jun. 1997. Disponível em http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF Acesso em 21 de março de 2016.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2000a.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo, 2000b.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação.** II Encontro Norte – Nordeste de História da Educação e I Encontro Maranhense de História da Educação / Mesa: Autobiografia na História da Educação. 23 Agosto de 2007. Disponível em <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf> Acessado em 07 de Março de 2017.

SOUZA, Jessé. **A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro.** Brasília: Editora UnB, 2000.

_____. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003a.

_____. (Não) reconhecimento e subcidadania, ou o que é ser gente? *Revista Lua Nova.* São Paulo, n. 59, 2003b, pp. 51-74. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ln/n59/a03n59.pdf> Acessado em 22 de agosto de 2018.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil.** Tese de doutorado. Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo - USP, 2006. Disponível em file:///C:/Users/gislainecp/Desktop/tese_regina.pdf Acessado em 10 de novembro de 2014.

SPINK, Mary. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em <https://static.scielo.org/scielobooks/w9q43/pdf/spink-9788579820465.pdf> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

SPINK, Mary Jane; LIMA, Helena. Rigor e Visibilidade. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013.

SPOSITO, Marília; CARRANO, Paulo. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação.* N. 24, Set /Out /Nov /Dez 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf> Acesso em 15 de dezembro de 2018.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva,* Florianópolis, V. 26, n 1, 341-377, jan./jun.2008. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p341/9576> Acessado em 25 agosto de 2017.

TAILLE, Yves.; OLIVEIRA, Marta; DANTAS, Heloysa. **Piatet, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** Ed. 21. São Paulo: Summus, 1992.

TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. **O hino do universo.** São Paulo: Paulus. 1994.

TOMÁS, J. A invisibilidade social: uma análise hermenêutica. In: SILVA, A; PEREIRA, M.; GONÇALVES, M. **Introdução: comunicação, cognição e media.** Faculdade de Filosofia / Universidade Católica Portuguesa, At Braga, v. 1 e 2, 2010, pp. 1507-1516. Disponível em https://www.academia.edu/8763009/A_invisibilidade_social_uma_an%C3%A1lise_hermen%C3%A1utica?auto=download Acessado em 03 de janeiro de 2019.

TOMMASI, Livia De. Nem bandidos nem trabalhadores: Trajetórias de jovens da periferia de Natal. *DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social - Vol. 5* – n° 1 - Jan/Fev/Mar 2012 - pp. 101-129. Disponível em

<https://pt.scribd.com/document/305958456/Nem-bandidos-nem-trabalhadores-baratos-Trajektorias-de-jovens-da-periferia-de-Natal> Acesso em 21 de fevereiro de 2017.

TONET, Ivo. **Educação e Formação Humana**. Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, jul/ago de 2012. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852/721> Acesso em 16 de abril de 2016.

VALDEZ, Daniel. **As relações interpessoais e a Teoria da Mente no contexto educativo**. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, Artmed, ano VI, v.23, set/out 2002.

VALE, Rosângela. Em busca de sentido à formação integral do ser humano na perspectiva de Viktor E. Frankl. **Logos & Existência** – Revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial, Paraíba, v. 3, n. 2, pp. 191-202, 2014. Disponível em <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/le/article/view/19944/12147>

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994

VIEIRA, Evaldo. **Estado e Miséria Social no Brasil: de Getúlio a Geisel**. 4. ed. São Paulo: 1995.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação na infância**. Lisboa: Estampa, 1997.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINCKLER, Carlos; SANTAGADA, Salvatore. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? **Indicadores Econômicos FEE**, Porto Alegre, v. 39, n.3, 2012. Disponível em <https://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/view/2631/3062> Acesso em 27 de outubro de 2016.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. MENEZES, Magali Mendes de. Projetos Socioeducativos - A naturalização da exclusão nos discursos de educadores. In: **Revista Sociedade e Estado** – Vol.25 – Nº 3 Set/Dez, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000300003 Acessado em 14 de setembro de 2018.

Apêndice 1

Roteiro SemiEstruturado de Entrevista

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

- | | | |
|--|-------------|-------|
| • Nome Fictício: | Idade atual | Sexo: |
| • Ano de conclusão do curso Projeto Pescar | | |
| • Idade que tinha na conclusão do Projeto Pescar | | |
| • Unidade em que realizou o curso: | | |
| • Trabalha atualmente? Em que área? | | |
| • Escolaridade: | | |
| • Está estudando atualmente? O quê? | | |

QUESTÃO ABERTA: Quais os reflexos do Projeto Pescar em sua vida?

Questões de apoio: Antes de participar do projeto pescar:

- Como era sua vida antes de entrar no Projeto Pescar?
- O que você pensava antes de fazer parte da turma? (sobre vida, futuro, trabalho, estudo, amigos, etc.)

Questões de apoio: Durante a participação no projeto pescar:

- O que você fazia no Projeto Pescar?
- De tudo o que era vivido durante o projeto, do que você mais gostava? Porquê?
- O seu pensamento sobre vida, futuro, trabalho, estudo, amigos, etc. foi mudando ao longo do tempo em que esteve no Projeto Pescar? Como?

Questões de apoio: Depois da participação no projeto pescar:

- Houve mudança importante na sua vida (no seu modo de pensar, de agir, no aspecto financeiro, nas relações com amigos e familiares) depois do Projeto Pescar?
- Houve repercussão da sua mudança na sua relação com amigos e familiares? Porquê?
- Você considera que essas mudanças foram para melhor, ou para pior? Explique.
- O que representou o Projeto Pescar em sua vida?

Comentários Finais

Existe mais alguma coisa que você deseja falar sobre os reflexos de sua vivência junto ao Projeto Pescar para sua vida?

Apêndice 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da tese, intitulada: PROJETO PESCAR E FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a partir das histórias de vida de jovens egressos. A pesquisa será realizada pela pesquisadora responsável Gislaine Cristina Pereira, aluna do curso de Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social – UNIVERSIDADE FEEVALE, orientado pela professora Dra. Eliana Perez Gonçalves de Moura. O objetivo deste estudo é investigar o processo formativo desenvolvido no Projeto Pescar problematizando como as práticas de educação ali implementadas, impactam as histórias de vidas dos jovens egressos e quais suas possibilidades de favorecer experiências de formação humana?

Os critérios de inclusão na presente pesquisa são: ser egresso de uma das unidades do Projeto Pescar de Canoas/RS, a intencionalidade, a disponibilidade e a representatividade. Como critérios de exclusão serão considerados a não assinatura do TCLE, ter se formado no Projeto Pescar há mais de cinco anos e ser menor de idade.

Sua participação nesta pesquisa será voluntária e consistirá em um encontro para participação através de uma entrevista semiestruturada abordando questões referentes ao tema do projeto. As entrevistas serão gravadas em áudio. As informações serão utilizadas de forma sigilosa e com finalidade exclusiva de produção de conhecimento.

Garantiremos o ressarcimento de suas despesas decorrentes de participação na pesquisa, tais como transporte e alimentação.

Não haverá riscos relacionados à sua participação na pesquisa.

O pesquisador responsável e as organizações coparticipantes como Projeto Pescar Sulgás, Projeto Pescar Midea Carrier e Projeto Pescar AGCO envolvidas nas diferentes fases da pesquisa proporcionarão assistência imediata e integral aos participantes da pesquisa no que se refere às possíveis complicações e danos decorrentes. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste documento, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

A sua participação nesta pesquisa estará contribuindo para ampliar o conhecimento acerca do processo educacional desenvolvido pelo Projeto Pescar. Ao mesmo tempo, entende-se que ao se utilizar da metodologia das narrativas autobiográficas, abre-se possibilidades para que o sujeito reconte sua história e possa, assim, refletir novamente sobre suas conquistas e desafios como forma de investimento no seu autoconhecimento e formação.

Garantimos o sigilo de seus dados de identificação primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa. Após transcorrido esse período, os mesmos serão destruídos. Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento.

Você tem a liberdade de optar pela participação na pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento, sem a necessidade de comunicar-se com o(s) pesquisador(es).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar ao pesquisador. Abaixo, você tem acesso ao telefone e endereço eletrônico institucional do pesquisador responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Nome do pesquisador responsável: Gislaine Cristina Pereira

Telefone institucional do pesquisador responsável: (51) 984560446

E-mail institucional do pesquisador responsável: psigislaine@gmail.com

Assinatura do pesquisador responsável

Local e data: _____, _____ de _____ 20____.

Declaro que li o TCLE: concordo com o que me foi exposto e aceito participar da pesquisa proposta.

Assinatura do participante da pesquisa

Apêndice 3

Demonstrativos da situação educacional e profissional dos jovens e a relação entre elas.

Tabela I: Situação profissional e educacional

TRABALHANDO		ESTUDANDO			
SIM	NÃO	SIM		NÃO	
10	06	11		5	
		Ens. Superior	E. Médio	E. Méd. Compl	E. Sup. Inc.
		09		02	04
		Univ. Pública	Univ. Privada		01
		03	06		

Tabela II: Relação entre as trajetórias de estudo e trabalho

ESTUDANDO E TRABALHANDO	SOMENTE ESTUDANDO	SOMENTE TRABALHANDO
06	06 (03 na UFRGS, demais em instituições privadas)	04

Apêndice 4

Quadro Metodológico

