



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:

Conhecimento e Inclusão Social em Educação  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

**Jovens educadores no contexto de uma ação pública  
voltada para a juventude na periferia de Belo Horizonte**

**SAULO PFEFFER GEBER**

**JOVENS EDUCADORES NO CONTEXTO DE UMA  
AÇÃO PÚBLICA VOLTADA PARA A JUVENTUDE  
NA PERIFERIA DE BELO HORIZONTE**

**Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2010**

**SAULO PFEFFER GEBER**

**JOVENS EDUCADORES NO CONTEXTO DE UMA  
AÇÃO PÚBLICA VOLTADA PARA A JUVENTUDE  
NA PERIFERIA DE BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Professor Doutor Juarez Tarcísio Dayrell

**Belo Horizonte**  
**Faculdade de Educação da UFMG**  
**2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Dissertação intitulada **JOVENS EDUCADORES NO CONTEXTO DE UMA AÇÃO PÚBLICA VOLTADA PARA A JUVENTUDE NA PERIFERIA DE BELO**, de autoria de **SAULO PFEFFER GEBER**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

---

---

---

---

Belo Horizonte,

## Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, Bernard e Lea, e à minha irmã Sheilla por me apoiarem e por proverem as condições que possibilitaram meus estudos;

Aos meus avôs, Osias e Ignácio. Apesar do pouco convívio que tivemos, eu me espelho em suas histórias de luta pela sobrevivência e garantia de continuidade de nossas tradições;

Às minhas avós Sarah e Rosa, que, com ternura, estão sempre se preocupando com a minha felicidade;

Ao meu tio Salomão, que, em nossas brincadeiras de criança, despertou em mim um espírito investigativo que trago comigo nos dias de hoje;

Agradeço à Cláudia, pelo carinho, incentivo e compreensão nessa empreitada;

Ao Professor Juarez Dayrell pela disponibilidade, pela abertura e pelas inúmeras e valiosas orientações em relação à pesquisa e à minha formação geral. Reconheço que muitos dos avanços desta dissertação foram resultado de nosso trabalho de co-autoria e muitas das limitações se deram pela minha incapacidade em absorver suas orientações.

Ao professor André Golgher, pelas orientações em relação às metodologias de pesquisa quantitativa, e à professora Maria Amélia Giovanetti, pelas orientações referentes à temática da educação;

Aos professores Ana Galvão, Ana Gomes, Geraldo Leão, Leôncio Soares, Luiz Alberto Gonçalves, Maria Alice Nogueira e Nilma Gomes da Faculdade de Educação da UFMG, pelas contribuições por meio das disciplinas e das orientações ao meu projeto de pesquisa;

Aos bolsistas Annik, Liliana, Liliane, Luciana, Matheus e Raquel do Observatório da Juventude da UFMG, pela contribuição na aplicação e tabulação do questionário. A realização dessa proposta metodológica só foi possível com a ajuda de vocês;

Aos jovens oficinairos, pela disponibilidade em participar desta pesquisa, respondendo às perguntas do questionário e me acolhendo nas visitas às suas oficinas. Agradeço em especial ao amigo e oficinairo Mimi;

À Diretoria do Programa Fica Vivo!, especialmente à Kátia, ao Felipe e à Nádia, e à equipe técnica do Programa, por tornarem possível a realização desta pesquisa;

Aos amigos mestrandos e doutorandos Alexandre, Ana Amélia, Cristiane, Fernanda, Francisco, Frederico, Gelson, Gelton, Helen, Júlia, Juliana, Mariana, Mauro, Olavo, Otacílio, Paulo, Renata, Rodrigo, Simone e Zenaide, que, por terem vivenciado, ou estarem vivenciando, situações parecidas com as minhas, tornaram esse processo menos solitário. Obrigado pelas referências, pelos comentários durante as apresentações e pelos apoios nos momentos de dificuldades;

Aos educadores Flávio Paiva (Russo), Frederico Eustáquio (Negro F), Marcelo (Lin), Roberto Raimundo, Rômulo Silva e Warley (Bombi), por contribuírem, cada um a sua maneira, diariamente com minha formação.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de análise os chamados oficinairos. Esses são jovens contratados por projetos e programas sociais para desenvolver oficinas culturais, esportivas e profissionalizantes em suas comunidades, na periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Busca-se compreender quem são esses jovens, os objetivos que atribuem às suas práticas educativas e como essas se relacionam com os projetos de vida dos mesmos. Tendo como universo empírico o Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo!, foi feita uma pesquisa quantitativa por meio da aplicação de um questionário aos oficinairos jovens do programa que atuam em Belo Horizonte. Na tentativa de uma melhor compreensão dos dados quantitativos, também foram realizados contatos e observações com oficinairos e técnicos do programa. Uma primeira constatação feita foi a de que, mesmo valorizando os saberes trabalhados em suas oficinas, os oficinairos atribuíram importância central à perspectiva da socialização nas ações educativas por eles desenvolvidas. A análise também nos permitiu constatar que esses educadores, por conhecerem os jovens participantes de suas oficinas, por saberem onde vivem e por terem habilidade de dialogar com eles, acabam assumindo uma postura de mediadores sociais entre as políticas públicas que os contratam e os jovens alvos dessas ações. Analisando o contexto de atuação dos oficinairos, outra discussão abordada na pesquisa são as precárias condições de muitas das ações públicas voltadas para a juventude. Essa precariedade tende a limitar a ação educativa desses jovens e reflete-se nos projetos de vida dos mesmos em relação às possibilidades de uma profissionalização como educadores.

**Palavras - chave:** Juventude, educação e políticas públicas de juventude.

## ABSTRACT

This research has the objective to analyze what we call “oficineiros”. These are the young people hired by projects and social programs to develop cultural, sporting and professional workshops in their communities, on the periphery of the Belo Horizonte Metropolitan Region. We searched to understand who this young people are, which objectives they give to their educational practices and how they connect to their life project. Having the Murder Control Project “Fica Vivo” as the empiric universe, a quantity research was made by a questionnaire applied on the young “oficineiros” that work in Belo Horizonte. Trying to get a better understood of this quantitative data we also made contacts and observations with the “oficineiros” and program technical workers. The first discovery was that even valuing the knowledge worked in their workshops, the “oficineiros” also give central importance to their socializing perspective on the educational actions developed by them. The analyze also allow us to realize that this educators, as a result of their knowledge about young participators, know where they live and have the ability to talk to them, so they assume the posture of social mediators between the publishes policies that hired them and the youth, target of this actions. Analyzing the acting context of this “oficineiros”, another discussion on this research are the precarious conditions that many public actions focused on the youth presents. This precariousness tends to limit the educational action of this youth and reflects on their life projects, and that is related to their possibilities of professionalization as educators.

**Key words:** Youth, education and youth publishes policies.



## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1	Idade dosicineiros .....	34
Tabela 2	Idade dosicineiros quando entraram no Fica Vivo! .....	34
Tabela 3	Número deicineiros divididos por núcleo .....	35
Tabela 4	Qual é sua cor ou raça? .....	38
Tabela 5	Escolaridade dos Oficineiros .....	41
Tabela 6	Escolaridade da população da RMBH .....	42
Tabela 7	Escolaridade e cor/raça dosicineiros .....	43
Tabela 8	Participação dos Oficineiros em Projetos Sociais .....	46
Tabela 9	Idade que começou a trabalhar .....	47
Tabela 10	Trabalhos que realizam além de sericineiros .....	48
Tabela 11	Frequência e acesso dosicineiros a espaços de lazer e culturais ..	49
Tabela 12	Participação dos Jovens Oficineiros em grupos, associações e movimentos sociais .....	51
Tabela 13	Objetivos das oficinas .....	77
Tabela 14	Qualidades que umicineiro deve ter? .....	83
Tabela 15	Contribuição da escola para diferentes dimensões de suas vidas .....	91
Tabela 16	Aprendeu seu saber ou ofício na escola? .....	96
Tabela 17	Contribuição dos projetos .....	98
Tabela 18	Atribuição de aprendizagens pelosicineiros .....	100
Quadro 1	Saberes das oficinas .....	61
Quadro 2	Nomes sugeridos pelos entrevistados à ação que desenvolvem .....	120

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1.1 O procedimento metodológico .....	12
1.2 O programa de Controle a Criminalidade Fica Vivo! .....	13
1.3 A pesquisa quantitativa .....	16
1.4 Contribuições qualitativas .....	22
1.5 O Oficineiro Mimi .....	24
Capítulo 1 – Os oficineiros como jovens .....	26
1.1 As imagens sobre a juventude .....	26
1.2 Juventude como uma construção social .....	28
1.3 A questão da idade .....	32
1.4 O jovem oficineiro .....	34
1.5 Escolaridade .....	41
1.6 Projetos sociais .....	45
1.7 Trabalho .....	47
1.8 Acesso à cultura e ao lazer .....	49
1.9 Grupos, Associações e Movimentos Sociais .....	50
Capítulo 2 .....	55
2.1 As oficinas culturais, esportivas e profissionalizantes .....	60
2.1.1 O hip-hop e as oficinas culturais .....	63
2.1.2 As oficinas de esporte .....	66
2.2 Os Oficineiros e o Contexto de Políticas Públicas para a Juventude .....	70
2.3 Concepções das ações dirigidas aos jovens .....	72

2.4 O sentido das oficinas para osicineiros .....	77
2.5 As qualidades de umicineiro .....	82
Capítulo 3 .....	89
3.1 A Escola .....	89
3.2 Projetos Sociais .....	97
3.3 Grupos, Associações e Movimentos Sociais .....	101
3.4 A produção social dosicineiros .....	105
3.5 Osicineiros e o trabalho .....	113
4 - Considerações Finais .....	123
REFERÊNCIAS .....	128
ANEXOS .....	135
Anexo 1 – Questionário .....	136
Anexo 2 – Fichas .....	143
Anexo 3 – Cursos dosicineiros .....	145
Anexo 4 – Trabalhos dosicineiros .....	146
Anexo 5 – Projetos .....	147

## INTRODUÇÃO

Sabes quién es Gente de Zona?  
Sabes que tienes que hacer para ser como Gente de Zona?(Sabes?)  
Es imposible(Seguro).  
Porque simplemente ...tienes que saber qué es la calle...(Claro)  
tienes que tener conocimiento de lo que es vivir en un barrio humilde...  
tienes que aprender a relacionarte con la gente...  
y tener presente...que nosotros mismos somos la gente.

EL ANIMAL – GENTE DE ZONA

Nos últimos anos, no contexto de políticas públicas de juventude, vem surgindo um novo personagem, os oficineiros. Esses, muitas vezes, são jovens, contratados por projetos e programas sociais para que desenvolvam oficinas culturais, esportivas e profissionalizantes em suas comunidades, na periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Esta pesquisa, no intuito de contribuir para a produção de conhecimento sobre a juventude e mais especificamente sobre esse novo personagem educativo, se propôs a conhecer quem são os jovens oficineiros, que sentidos atribuem às suas práticas educativas e como essas se relacionam com os projetos de vida dos mesmos.

O interesse pela temática da juventude é anterior à minha formação acadêmica. Esse teve início com a participação em um Movimento Juvenil da Comunidade Judaica de Belo Horizonte. Reunindo-nos, sistematicamente, com outros jovens, tínhamos como propostas o reconhecimento e a manutenção das características identitárias judaicas, e também atuávamos junto a outras camadas da sociedade, em temas relacionados ao Judaísmo, Sionismo, Política e Cultura Judaica. Essa atuação possibilitou o contato com outras lideranças juvenis do Brasil e da América Latina, em seminários, encontros e conferências, e também na participação da formação de líderes comunitários no Instituto Machon Lê Madrichim, Israel, no ano de 2002.

Reconhecendo as influências dessas experiências anteriores na minha escolha profissional, o ingresso no curso de graduação em Psicologia, na Universidade Federal de Minas Gerais, para além da busca de compreensão da subjetividade humana, da saúde mental e da escuta clínica, permitiu a discussão de temas de relevância social a partir da leitura de autores ligados às áreas da Psicologia Social e de outras áreas das Ciências Humanas.

O contato com as políticas públicas de juventude ocorreu a partir da experiência de estágio no Programa Geração de Trabalho Protegido da Associação Municipal de Assistência Social (AMAS). A participação no programa possibilitou a atuação junto aos jovens por meio de oficinas formativas, grupos de discussão, acompanhamentos nos postos de trabalho e atendimentos psicológicos. Por receber encaminhamentos de diversos programas da Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social (SMAAS), a experiência de estágio na AMAS também permitiu o contato com diferentes programas voltados para a juventude, como o Serviço de Orientação Sociofamiliar (SOSF), o Núcleo de Apoio à Família (NAF), o Programa Liberdade Assistida (LA), o Miguilim<sup>1</sup> e o Muriqui<sup>2</sup>.

Em julho de 2007, ao assumir a função de acompanhar 60 jovens responsáveis por realizar campanhas de teatro educativo em escolas e nas ruas de Belo Horizonte, em uma parceria da AMAS com a Empresa de Transportes e Trânsito de Belo Horizonte (BHtrans), iniciei a formulação de alguns questionamentos relacionados à temática da juventude, da cultura e da geração de renda.

Buscando observar como os problemas da pesquisa que eu estava formulando se relacionavam com minha história pessoal, identifiquei que os judeus, em diferentes momentos da história, eram proibidos de participar de diversos aspectos da vida social das sociedades em que viviam. Entre as privações, estavam as formas usuais de trabalho. Esses impedimentos, muitas vezes, faziam com que os judeus inventassem novas formas de geração de renda que pudessem garantir sua sobrevivência. Trazendo essa constatação para a realidade brasileira, reconheço que muitos jovens pobres, por falta de acesso a uma formação adequada ou experiência profissional, estão privados de grande parte das possibilidades de trabalho. Minha hipótese inicial era de que esse grupo de 60 jovens da BHtrans estariam reinventando novas formas de geração de renda por meio da atuação profissional como educadores de teatro em projetos sociais.

---

<sup>1</sup> Programa da Prefeitura de Belo Horizonte responsável pelo atendimento de crianças e adolescentes com trajetória de rua.

<sup>2</sup> Programa da Prefeitura de Belo Horizonte responsável pelo atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual.

Em 2008, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, integrei-me à equipe do Observatório da Juventude<sup>3</sup> e comecei a fazer parte da “Formação de Educadores Sociais”, oferecida pelo Observatório a oficinairos e multiplicadores<sup>4</sup> do Programa Fica Vivo!

Foi por meio da participação nessa formação que tive o primeiro contato com esse novo personagem e comecei a constatar que, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, têm sido cada vez mais comuns as ações públicas que se valem do recurso de jovens oficinairos para que atuem em suas próprias comunidades, desenvolvendo oficinas. O reconhecimento desse personagem, em diferentes políticas públicas de juventude, me permitiu perceber que as questões que eu estava observando no grupo de 60 jovens educadores da BHtrans estavam ocorrendo em maiores dimensões na Região Metropolitana de Belo Horizonte com os jovens oficinairos. Essa constatação estimulou-me na formulação de alguns questionamentos sobre os oficinairos, que foram trabalhados durante a pesquisa.

### 1.1 O procedimento metodológico

Definido o objeto da pesquisa, estabelecemos como universo empírico preferencial para tentar responder aos questionamentos levantados, os oficinairos jovens contratados pelo Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo!, que atuam em Belo Horizonte. Uma primeira justificativa para a escolha desse programa, como o espaço preferencial para a coleta de dados, é o fato de que suas ações já estavam mais consolidadas, uma vez que o programa existia desde o ano de 2002. O Fica Vivo! também possuía um contato sistematizado com os oficinairos por meio do trabalho dos técnicos nos núcleos de referências. Outra justificativa para a escolha do programa foi a existência

---

<sup>3</sup> Observatório, situado no contexto de políticas de ações afirmativas, é um programa de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Educação, que realiza atividades de investigação, levantamento e disseminação de informações sobre a situação dos jovens na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

<sup>4</sup> Alguns oficinairos costumam escolher um ou mais multiplicadores para que possam ajudá-los durante as oficinas. Muitas vezes, os multiplicadores acabam tornando-se oficinairos, assumindo outras oficinas dentro do Programa Fica Vivo!

de um vínculo já estabelecido entre o Observatório da Juventude e o Programa.

## **1.2 O programa de Controle a Criminalidade Fica Vivo!**

Carvalho (2009) identifica dois elementos no contexto social que, segundo a autora, nos permitem compreender o surgimento do Programa de Controle de Homicídios do Estado de Minas Gerais – Fica Vivo! O primeiro é a identificação de um aumento dos fenômenos violentos no Brasil a partir da década de 1990, e o segundo, possivelmente em decorrência do primeiro, é a gradativa reorganização do sistema de Segurança Pública por meio do surgimento de políticas de prevenção à criminalidade, que elegem como diretriz o conceito de defesa social.

Nesse contexto, o Programa de Controle de Homicídios teve início no ano de 2002, a partir de um projeto piloto elaborado e desenvolvido pelo Centro de Estudos em Criminalidade e Segurança Pública da Universidade Federal de Minas Gerais – CRISP/UFMG. O projeto, que, segundo Carvalho (2009), foi resultado de um diagnóstico dos homicídios em Belo Horizonte, realizado pelo CRISP, foi implantado na região do Morro das Pedras.

No ano de 2003, por meio do Decreto nº 43.334, o Governo do Estado de Minas Gerais instituiu o Programa Fica Vivo!, transformando-o em uma política de governo. Desde então, como apresentado no relatório metodológico do Fica Vivo!, o programa vem crescendo a cada ano (FICA VIVO!, 2009).

Nos dias atuais, o programa está implantado, por meio de seus Núcleos de Prevenção à Criminalidade, em 10 localidades de Belo Horizonte e em seis cidades da Região Metropolitana, Betim, Contagem, Ibirité, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e Vespasiano, além de cidades do interior do Estado, como Governador Valadares, Ipatinga, Montes Claros e Uberlândia. Segundo dados divulgados pelo programa, no ano de 2008, o Fica Vivo! contava com mais de 600 oficinas e já tinha atendido mais de 15.000 jovens.

O Programa é coordenado pela Superintendência de Prevenção à Criminalidade (Spec), responsável pela implantação de políticas públicas relacionadas à prevenção da criminalidade no âmbito da Secretaria de Estado de Defesa Social (Seds). O Programa alia ações preventivas, que mobilizam os

jovens entre 12 e 24 anos das comunidades em oficinas educativas, culturais e profissionalizantes, a ações de patrulhamento ostensivo, feito pelo Grupo Especializado de Policiamento em Áreas de Risco (Gepar) da Polícia Militar de Minas Gerais (SEDS, 2008).

O objetivo geral apresentado é o de “controlar e prevenir a ocorrência de homicídios dolosos em áreas que registram altos índices de criminalidade violenta em Minas Gerais” (FICA VIVO!, 2009, 12). Para isso, são definidos objetivos específicos, como problematizar questões de segurança pública, principalmente a questão da “letalidade juvenil”; favorecer a realização de ações de repressão qualificada e desenvolver ações de proteção social, a partir de uma concepção de prevenção à criminalidade, e atender jovens de 12 a 24 anos, nas regiões onde o programa está implantado (FICA VIVO!, 2009).

A partir dos objetivos apresentados, Carvalho (2009) identifica como público-alvo do programa “jovens de 12 a 24 anos, moradores de regiões vulneráveis do estado, onde os índices de homicídios são crescentes” (CARVALHO, 2009, p.6).<sup>5</sup>

As ações do Fica Vivo! são realizadas pelos Núcleos de Prevenção à Criminalidade. Cada núcleo, situado em uma determinada região, conta com uma equipe, que é composta basicamente por técnicos (psicólogos, sociólogos, pedagogos ou assistentes sociais), estagiários de graduação nas mesmas áreas e osicineiros.

O programa prevê em sua metodologia uma série de intervenções que se propõem a atender os jovens, visando “favorecer a construção de modos de vida distintos do envolvimento direto com a criminalidade”. Dentre as metodologias interventivas do programa, são apresentadas as oficinas<sup>6</sup>.

As oficinas, para o programa, são estratégias de aproximação e atendimento aos jovens e são implantadas em diferentes locais das áreas de abrangência dos núcleos. Um dos elementos que chama a atenção na proposta do Programa Fica Vivo!, para a implantação de uma oficina em uma determinada região, é o levantamento da demanda dos jovens moradores

---

<sup>5</sup> Os objetivos e público alvo do Fica Vivo! aqui descritos serão analisados nos capítulos seguintes quando discutiremos o contexto de surgimento das ações públicas voltadas para a juventude e as concepções dessas ações sobre os jovens.

<sup>6</sup> Além das oficinas também são citados os atendimentos psicossociais, os projetos locais, multiplicadores e os grupos de jovens.



sobre os temas de interesse deles. Como apresentado, “O que orienta a implantação das oficinas é a articulação entre a dinâmica criminal, a demanda do jovem, os aspectos socioculturais e a avaliação/seleção doicineiro” (FICA VIVO!, 2009, p.15 e 16).

O programa estabelece que oicineiro deve “ser preferencialmente morador da área de abrangência do Núcleo de Prevenção à Criminalidade”. Outra característica que diferencia oicineiro do restante da equipe é que esse é detentor de um saber específico, como uma modalidade esportiva, uma linguagem cultural ou um tema de profissionalização.

Osicineiros são contratados pelo programa, tendo uma carga horária de 28 horas mensais. Suas atribuições são a realização de duas oficinas por semana, de aproximadamente três horas cada, além da participação em reuniões com os técnicos do programa e encontros de formação esporádicos.

Osicineiros recebem mensalmente um valor aproximado de R\$800,00 reais para a realização das oficinas. Cadaicineiro é vinculado a uma associação para receber o pagamento, e esse valor varia dependendo dos impostos e taxas administrativas que são cobrados. Desse valor recebido, osicineiros devem comprar o lanche para as oficinas e os materiais necessários, como bolas para as oficinas esportivas e equipamentos e materiais para as oficinas culturais.

Os técnicos do programa acompanham, supervisionam e fiscalizam o trabalho dosicineiros. Mensalmente, cadaicineiro deve entregar um relatório de suas atividades para a equipe técnica. Normalmente é a equipe técnica a responsável pelo encerramento da oficina, caso essa não cumpra os padrões estabelecidos pelo programa.

Apesar de serem apresentadas diversas propostas interventivas na metodologia do programa, temos indícios para acreditar que as oficinas sejam uma das principais ações, sendo, muitas vezes, o primeiro contato dos jovens com o programa. É por meio dosicineiros que muitos são encaminhados para outras propostas interventivas, como os atendimentos psicossociais etc.

### 1.3 A pesquisa quantitativa

A partir de uma revisão bibliográfica inicial, constatamos que, apesar da existência de uma produção sobre os projetos e programas socioeducativos voltados para adolescentes e jovens da Região Metropolitana de Belo Horizonte, nessas pesquisas pouco era discutido sobre os oficinairos que atuavam nos projetos investigados (CARVALHO, 2009; ANDRADE, 2009; HERMONT, 2008; BERGO, 2005). Mesmo que algumas pesquisas reconhecessem a contratação de educadores da própria comunidade alvo das ações, esse tema foi pouco explorado, não sendo identificados os elementos que fundamentavam a escolha por esses educadores, buscado compreender a identidade educativa dos mesmos.

Diferente dos problemas de pesquisa que são formulados levando-se em consideração um conjunto de produções já existentes sobre um determinado tema, tínhamos poucas informações sobre os jovens oficinairos. Essa ausência refletiu-se nas amplas perguntas que foram feitas em nossa problematização, como: “Quem é o jovem oficinairo? Como aprendeu a ser oficinairo? Que sentido atribui a sua ação educativa?” Essas perguntas destrinchavam-se em diversas outras mais específicas, como: “Qual a contribuição da escola para a constituição dos oficinairos? Eles participam de algum grupo, associação ou movimento social? Eles têm outros trabalhos?”

A partir do reconhecimento da ausência de produção sobre os oficinairos e buscando justamente caracterizar esse personagem por meio da compreensão da dimensão que esse fenômeno vem tendo na Região Metropolitana de Belo Horizonte, definimos que uma das estratégias investigativas a serem utilizadas seria uma pesquisa quantitativa.

A escolha pelo método quantitativo não teve como pretensão identificar a verdade última do objeto pesquisado ou relações causais em uma perspectiva positivista (MENDES, 2003), mas buscar uma compreensão mais ampla de um fenômeno relativamente novo, que nos permitisse arriscar algumas generalizações a partir de uma maior compreensão da dimensão do que estivesse ocorrendo. Nesse sentido, concordamos com Costa, Machado e Prado (2008), quando afirmam que os procedimentos quantitativos “possibilitam, através do estabelecimento de variáveis, de análises estatísticas,

correlações e probabilidades a construção de um panorama geral sobre o problema pesquisado” (COSTA, MACHADO e PRADO, 2008, p.327,328).

Definimos, portanto, como instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário, com perguntas prioritariamente objetivas, em um grupo de oficinairos. Em relação às questões objetivas, Haydt (1997) identifica como uma de suas vantagens a possibilidade de se abordar um grande número de temas. Por outro lado, a autora também reconhece como limitação dessa perspectiva que as opções, muitas vezes, são pré-definidas, assim limitando a liberdade dos interlocutores de incluir novos elementos à discussão. Tentando diminuir essa limitação, buscamos, na construção do questionário, sempre que possível, incluir o tópico “outros” ou perguntar se o entrevistado gostaria de acrescentar algum outro tema que não tinha sido perguntado.

Como espaço preferencial para a coleta de dados, definimos como universo da pesquisa os oficinairos, com idade entre 18 e 29 anos, contratados pelo Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo!, que atuam nos núcleos de prevenção à criminalidade de Belo Horizonte.

A proposta de aplicação de um questionário aos oficinairos jovens do Programa Fica Vivo! foi inicialmente apresentada à diretoria do programa. Tendo a autorização prévia da diretoria, passamos para a construção do instrumento.

O primeiro passo dado foi o de retomar os questionamentos levantados no projeto da pesquisa. A partir das problematizações estabelecidas no projeto, definimos sete eixos centrais, que então se desdobrariam nas perguntas do questionário.

O primeiro eixo de perguntas se referia ao perfil dos jovens oficinairos. Tínhamos pretensão de conseguir informações sobre a idade, sexo, cor e raça, religião, local de moradia, estado civil, se tinha filhos, com quem moravam, além de perguntas relacionadas à família, como escolaridade e ocupação dos pais<sup>7</sup>.

O segundo eixo buscou levantar informações da atuação deles como oficinairos. Quais eram os temas trabalhados nas oficinas, se eram oficinairos em algum outro projeto, há quanto tempo eram oficinairos e suas opiniões e

---

<sup>7</sup> Ver perguntas 1 a 6 e 45 a 49 do questionário. (ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO)

sentidos atribuídos à atuação como oficinairos. Esse, por ser um eixo central, deveria abordar um leque amplo de perguntas<sup>8</sup>.

O terceiro e quarto eixos, respectivamente, buscaram identificar informações referentes à vivência escolar e à vivência como alunos em projetos sociais. Além de perguntas que identificariam a escolaridade e participação em algum projeto, tivemos também pretensão de coletar informações sobre os sentidos atribuídos por esses jovens à participação nesses espaços educativos e que possíveis influências esses teriam na sua vida e atuação como oficinairos<sup>9</sup>.

O quinto eixo buscou identificar outras experiências de trabalho desses jovens que não estivessem relacionadas com a atuação de oficinairo. Queríamos saber se, além de oficinairos, esses educadores tinham outros trabalhos, com quantos anos começaram a trabalhar e que trabalhos foram significativos em suas vidas<sup>10</sup>.

O sexto eixo buscou identificar a participação desses jovens em grupos, associações e movimentos sociais<sup>11</sup>. E o sétimo eixo visou coletar dados sobre o acesso desses jovens a bens culturais, como cinema, teatro, show, internet etc<sup>12</sup>.

Os sete eixos estabelecidos se propunham a levantar informações distintas dos entrevistados, mas todos, de certa forma, voltavam a atenção à questão de ser oficinairo, tema central da pesquisa. Definimos também a existência de um eixo transversal, que perpassaria todos os outros eixos e estaria relacionado a perspectivas de se tentar identificar questões relacionadas ao projeto de vida desses jovens.

Foi também definido que o questionário seria aplicado por meio de uma entrevista. A escolha por um questionário aplicado por entrevista se deu a partir das seguintes justificativas: o questionário por entrevista permite a realização de um maior número de perguntas em um menor número de tempo; não tínhamos informações referentes à escolaridade dos oficinairos, uma vez que oficinairos com baixa escolaridade poderiam ter dificuldade em ler e responder

---

<sup>8</sup> Ver perguntas 7 a 20 do questionário. (ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO)

<sup>9</sup> Ver perguntas 21 a 30 do questionário anexo. (ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO)

<sup>10</sup> Ver perguntas 31 a 39 do questionário anexo. (ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO)

<sup>11</sup> Ver perguntas 40,41 e 42 do questionário anexo. (ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO)

<sup>12</sup> Ver perguntas 43 e 44 do questionário anexo. (ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO)

às perguntas e o contato com osicineiros na situação de entrevista poderia trazer contribuições que o instrumento em si não consegue captar<sup>13</sup>.

Foi feita uma ampla pesquisa em diferentes questionários aos quais tivemos acesso. Quando possível, como poderá ser visto nos próximos capítulos, tentamos incorporar perguntas já feitas em outras pesquisas, como as perguntas do questionário da PNAD 2007 e da pesquisa Juventude Brasileira e Democracia – Participação, Esferas e Políticas Públicas coordenada pelo IBASE (AGUIAR *et al.*, 2005). A escolha por perguntas semelhantes à de outras pesquisas foi feita no intuito de se realizar análises comparativas entre os dados dosicineiros e da população jovem brasileira.

Um dos elementos levados em consideração na construção do instrumento foi o de que a aplicação do questionário não deveria ultrapassar o tempo de 30 minutos, evitando assim que a participação na pesquisa não se tornasse dispendiosa e cansativa para osicineiros. Essa restrição de tempo fez com que tivéssemos, em muitos casos, de fazer escolhas de quais questões seriam mais prioritárias. Também tivemos a atenção de variar os tipos de perguntas, como escolha entre opções, escala, concordo e discordo, no intuito de fazer com que a entrevista buscasse apreender um maior número de informações. Como já anunciado, apesar da maioria das questões feitas serem fechadas, buscamos, sempre que possível, colocar a opção “outros”, permitindo que os entrevistados trouxessem mais informações que não tínhamos pensado previamente.

Definimos propositalmente como primeiro eixo do questionário as perguntas referentes ao perfil dos entrevistados. Segundo Babbie (2001), perguntas como sexo, idade e estado civil são de fácil e rápida resposta, transmitindo a sensação para o entrevistado de que a pesquisa será dinâmica. Uma segunda vantagem apontada pelo autor é que as perguntas do perfil permitem a criação de um vínculo de empatia entre o entrevistador e entrevistado, fazendo assim com que o entrevistado sinta-se mais à vontade para responder às questões seguintes. Cada eixo também era introduzido por uma pequena frase, que afirmava o tema das perguntas que iriam se suceder (ver ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO).

---

<sup>13</sup> Os entrevistadores foram orientados para ficarem atentos a comentários, perguntas e expressões não verbais dosicineiros durante a entrevista.

Na fase final de construção do questionário, foram realizados pré-testes com jovens que tinham sido oficinairos do Programa Fica Vivo! Os pré-testes permitiram confirmar o tempo médio de aplicação do questionário e possibilitaram adaptações em algumas questões que eram de difícil compreensão.

Após a construção do questionário, entramos novamente em contato com a Diretoria do Programa Fica Vivo! para definirmos a estratégia de realização da pesquisa. A proposta pensada, conjuntamente, seria a de se fazer uma apresentação da pesquisa para todos os técnicos do Programa Fica Vivo! e esses se encarregariam de reproduzir a proposta na reunião mensal com os oficinairos. Só a partir daí seria agendada uma visita ao núcleo para a aplicação do questionário.

Foi definido que a aplicação do questionário seria realizada com os oficinairos entre 18 e 29 anos de idade, de 9 dos 10 núcleos do Programa Fica Vivo! de Belo Horizonte. Os núcleos que seriam pesquisados foram: Serra, Morro das Pedras, Pedreira Padre Lopes, Ribeiro de Abreu, Boréu, Jardim Felicidade, Taquaril, Barreiro e Santa Lúcia. O único núcleo de Belo Horizonte a não participar da pesquisa foi o Cabana, uma vez que uma outra pesquisa coordenada pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) já estava sendo realizada no mesmo período neste núcleo. Mesmo que a pesquisa proposta pela PUC não tivesse como objeto os oficinairos, a Diretoria acreditou que duas pesquisas simultâneas poderiam interferir na dinâmica do Núcleo.

Dado o número de núcleos e a quantidade de oficinairos que seriam entrevistados, definimos a necessidade de organização de uma equipe que acompanharia o pesquisador nas idas aos núcleos. Essa equipe foi composta por um grupo de sete aplicadores, bolsistas do Observatório da Juventude, que iriam se revezar na ida aos núcleos. Definida a equipe, foram realizados alguns encontros prévios de formação no intuito de apresentar a pesquisa, discutir questões relevantes sobre os cuidados de uma pesquisa de campo e realizar um treinamento de aplicação do questionário.

A dinâmica da aplicação se dava da seguinte forma: entrávamos em contato com os técnicos dos núcleos e agendávamos a ida nos dias e horários de escolha dos mesmos. Alguns núcleos optaram pela aplicação do questionário no horário da reunião mensal com os oficinairos, já outros

preferiram chamar os oficinairos para irem ao núcleo, em um determinado dia da semana, para responder à pesquisa. Nas datas previamente agendadas, íamos com uma equipe de quatro ou cinco aplicadores ao núcleo fazer as entrevistas.

Os núcleos, muitas vezes, eram localizados em áreas periféricas da cidade e de difícil acesso, e mesmo sendo cuidadosos nas informações para chegar aos núcleos, diversas foram as vezes que nos perdemos. Um segundo fator dificultador para a realização da pesquisa foi o de que nem sempre os oficinairos tinham disponibilidade de ir ao núcleo no dia agendado pelos técnicos. Essa questão fez com que a equipe precisasse voltar duas ou três vezes em cada núcleo. Normalmente, após as idas com a equipe, era preciso retornar ao núcleo para entrevistar dois ou três oficinairos que não tinham comparecido nas datas agendadas.

Após a visita aos primeiros núcleos, identificamos a dificuldade de se entrevistar todos os oficinairos e iniciamos uma reflexão se deveríamos seguir com a proposta de pesquisar todos os oficinairos jovens. Definimos que, apesar das dificuldades, tentaríamos entrevistar o máximo de oficinairos possível. Nesse sentido, e mesmo despendendo mais tempo e esforço do que o previsto, conseguimos entrevistar todos os oficinairos jovens de 9 dos 10 núcleos do Programa Fica Vivo!, resultando em 119 questionários aplicados.

Chegávamos aos núcleos com 20 minutos de antecedência do horário marcado com os oficinairos. Nesse tempo, entrávamos em contato com os técnicos e buscávamos locais, que nem sempre existiam, que pudessem ser utilizados para a aplicação do questionário. Cada aplicador recebia uma pasta com alguns questionários em branco e outros materiais necessários para a aplicação.

A entrevista era realizada de forma individual e se iniciava com a apresentação do aplicador e a leitura de um pequeno texto, que apresentava a proposta da pesquisa, as possíveis contribuições de uma pesquisa para a atuação deles e também era reforçado o caráter de anonimato das respostas do entrevistado. Durante a entrevista, em algumas questões, eram apresentadas fichas<sup>14</sup> com escalas<sup>15</sup> ou alternativas, que auxiliam a resposta

---

<sup>14</sup> As questões que contavam com fichas foram as 14,15,26,28,40,43.

dos oficinairos (ver ANEXO 2 – FICHAS). No final, era perguntado aos entrevistados se eles gostariam de dar seus dados pessoais para participação em futuras pesquisas ou atividades do observatório e era entregue um pequeno papel agradecendo a participação<sup>16</sup>.

Após a ida a cada núcleo, no dia seguinte, os questionários eram tabulados no Programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Concluída a pesquisa de campo, os dados começaram a ser analisados também utilizando o mesmo programa.

#### 1.4 Contribuições qualitativas

Após a aplicação e análise do questionário, tínhamos a pretensão de realizar uma fase qualitativa na pesquisa por meio de observações e entrevistas com seis oficinairos que seriam escolhidos a partir de variáveis do questionário, como a de gênero, dos conteúdos das oficinas e dos sentidos atribuídos pelos mesmos à atuação como oficinairos.

No entanto, no decorrer do processo, tivemos de fazer a opção de não executar essa segunda fase de coleta sistematizada de dados qualitativos. Como foi relatado, a aplicação dos questionários demandou tempo e esforço maiores do que os previstos no projeto e fizemos a opção de dar continuidade à empreitada iniciada de entrevistar os oficinairos jovens do programa Fica vivo! de Belo Horizonte ao invés de interrompê-la para a realização da segunda fase da pesquisa. Assim, em vista dos limites de tempo pré-definidos para a realização de uma pesquisa de mestrado, não pudemos cumprir com o planejamento metodológico proposto.

Faz-se importante destacar que, apesar do instrumento central que deu aporte a essa pesquisa ter sido um questionário quantitativo, durante todas as fases da pesquisa foram realizadas observações de oficinas, conversas e

---

<sup>15</sup> Foram apresentadas aos entrevistados escalas (fichas) que tinham opções que variavam de 1 a 7. No entanto, na análise dos dados, optamos por transformar a escala de 7 opções em escalas de 5 opções através do agrupamento das respostas intermediárias 2 e 3 e as respostas intermediárias 5 e 6. Essa estratégia possibilitou uma melhor análise comparativa entre as escalas.

<sup>16</sup> O texto era: "Caro (a) Oficinairo (a) Gostaríamos de agradecer sua participação nesta pesquisa. Caso tenha interesse em conhecer o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Observatório da Juventude da UFMG acesse o site: <http://www.fae.ufmg.br/objuventude> ou entre em contato pelo telefone: (31)34096188".



participação de atividades comicineiros e técnicos do programa Fica Vivo!, que nos auxiliaram com a formulação dos problemas de pesquisa, construção do questionário e em sua posterior análise.

As conversas e observações realizadas foram de importância central para a formulação das perguntas do questionário, uma vez que muitas das questões criadas foram motivadas pelas observações das oficinas e também das conversas com osicineiros. Outra contribuição do contato com osicineiros foi, no momento de análise dos dados, uma vez que, em diferentes ocasiões, tivemos oportunidade de apresentar os dados para algunsicineiros e discutir com os mesmos sobre o porquê de determinadas respostas dos entrevistados. Essas informações, apesar de não se caracterizarem como uma pesquisa qualitativa *stricto sensu*, trouxeram contribuições, ora exemplificando ora trazendo possíveis interpretações às discussões feitas, contribuições que se expressam durante a discussão que será apresentada nesta pesquisa<sup>17</sup>.

Dos contatos informais que ocorreram com os jovensicineiros do Programa Fica Vivo!, podemos citar a participação na 1ª e 2ª turmas de formação de Jovens Multiplicadores do Programa Fica Vivo! E no acompanhamento a três oficinas de percussão, duas de futebol, uma de vôlei feminino e duas de grafite. Nesses contatos, tínhamos a oportunidade de observar as oficinas, a relação dosicineiros com os jovens, e, na maioria das vezes, conseguíamos conversar com oicineiro sobre a sua compreensão em relação ao trabalho que desenvolvia.

Durante o período da pesquisa, também fui convidado a participar de uma formação deicineiros no núcleo Nova Contagem e uma formação deicineiros no núcleo Boreu. Também estive presente no Seminário deicineiros do ano de 2009 e 2010<sup>18</sup>, além de outras atividades.

---

<sup>17</sup> Reconhecemos de início que uma pesquisa qualitativa sistematizada com algunsicineiros, através de observações e entrevistas estruturadas, dariam um maior suporte para nossa discussão e possivelmente responderiam muitas das questões que apontamos no próprio texto. Reconhecida as limitações de nossas escolhas, fica a identificação da possibilidade de futuras pesquisas sobre osicineiros que poderão ser realizadas por mim ou por outros pesquisadores que se sensibilizarem pela temática.

<sup>18</sup> Nessa ocasião, a convite da diretoria do programa, tive oportunidade de apresentar alguns dados iniciais da pesquisa à aproximadamente 300icineiros do Programa Fica Vivo! de todos os núcleos de Minas Gerais. Essa experiência foi muito enriquecedora uma vez que foi feito um debate com os educadores sobre os dados da pesquisa, após a apresentação.

Dos contatos que estabeleci, me aproximei mais do Oficineiro de futebol chamado Mimi, do Núcleo Pedreira Padro Lopes. No ano de 2009, tive a oportunidade de observar diversas de suas oficinas, atividades que ele organizava na Pedreira, além de conhecer sua casa e familiares. Nos capítulos seguintes, irei me referir ao Mimi em algumas das discussões que serão realizadas. Nesse sentido, acredito ser relevante, nesta introdução, contar um pouco de sua história.

## 1.5 O Oficineiro Mimi

Conheci Mimi por meio de um colega da Pós-graduação. Eles haviam participado de uma mesa sobre o tema da violência em um seminário regional da Prefeitura de Belo Horizonte. Sabendo de minha pesquisa, esse colega sondou o Mimi sobre a possibilidade de eu ir visitar alguma de suas oficinas no Programa Fica Vivo!

Mimi, com 26 anos de idade, é morador da Pedreira Padro Lopes desde que nasceu. Ele mora junto com o irmão mais velho e sua mãe viúva. Mimi tem mais uma irmã, de aproximadamente 30 anos, que mora com o marido, também na Pedreira.

Mimi conhece bem a Pedreira e com orgulho conta ter livre acesso a todos os lugares, mesmo aqueles em que são separados por comandos diferentes do tráfico de drogas. Andando pelos becos, ele cumprimenta os moradores, comenta sobre as pessoas que vivem em certas casas, quem se mudou, quem casou etc. Reclamando das associações comunitárias existentes, Mimi aponta para a quantidade de lixo amontoado pelo chão, a terra que desse da encosta e as paredes das casas trincadas. Sobre essas questões, Mimi diz que os moradores precisam fazer alguma coisa, procurar a prefeitura, chamar a televisão. Os primeiros contatos com Mimi me chamaram a atenção pelo vínculo dele com a Pedreira, questão que depois se mostrou central nos oficineiros.

Mimi tem duas oficinas de futebol no Programa Fica Vivo! e também é oficineiro de Esporte em outros projetos da Pedreira. Ele conta ter aprendido futebol participando de projetos esportivos e também jogando nos times que eles organizavam. Aos 17 anos de idade, Mimi foi contratado por um time de

futebol argentino, pelo qual jogou por dois anos. Ele guarda muitas lembranças dessa época, como medalhas, reportagens de jornal, fotos dos diferentes países em que jogou e lembranças de amigos. Mimi diz que, por causa da crise econômica da Argentina, não quiseram renovar seu contrato e ele precisou voltar para o Brasil.

Além de oficinairo, Mimi faz diversos outros tipos de bicos, como conserto de computadores e auxiliar de pedreiro. Pelos trabalhos que realiza, Mimi garante certa estabilidade financeira, que lhe permite comprar coisas de que gosta, como roupas e equipamentos eletrônicos. Mimi também é o principal responsável pelo sustento da casa, onde mora com a mãe e o irmão. Durante o tempo que o acompanhei, eles estavam sempre fazendo reformas, como construindo uma cozinha, um novo quarto ou juntando dinheiro para comprar novos móveis.

Mimi quer terminar o ensino médio para poder cursar Educação Física. Ele tem uma namorada há 12 anos. Ela, também moradora da Pedreira, está fazendo um curso técnico de radiologia e eles têm pretensões de morarem juntos assim que ela se formar. Mimi se divide em seus planos. Ora querendo transformar sua casa na Pedreira em uma associação comunitária, onde seriam oferecidos diversos serviços à população, como cursos e oficinas, ora planejando se formar em Educação Física e sair da Pedreira, comprando um apartamento junto com a namorada.

As informações analisadas no questionário, somadas às observações feitas e sua articulação com diferentes aportes teóricos, serão discutidas nos próximos capítulos desta dissertação. No primeiro capítulo, buscaremos traçar um perfil dos entrevistados, fazendo uma discussão com a temática da juventude. Já no segundo capítulo, iremos discutir as ações educativas desses jovens por meio de uma descrição dos temas das oficinas, projetos em que eles atuam como oficinairos e os sentidos por eles atribuídos às suas práticas. No terceiro capítulo, serão trabalhados alguns dos possíveis locais atribuídos pelos entrevistados à aprendizagem de como ser oficinairo e quais perspectivas profissionais eles têm em relação a essa atuação. Após essas discussões, faremos algumas considerações finais, buscando retomar o que foi trabalho.

## Capítulo 1 – Os oficinairos como jovens

Dos núcleos pesquisados, foi possível observar que 57% dos oficinairos contratados têm entre 18 e 29 anos. A constatação de que em uma política pública os jovens estejam educando outros jovens nos faz levantar alguns questionamentos: seria a idade ou a condição juvenil vivenciada por esses sujeitos um dos elementos que os caracterizariam? O fato de ser jovem estaria influenciando na “escolha” desses educadores? Poderíamos caracterizar o trabalho de oficinairos como uma atividade tipicamente juvenil?

Esses questionamentos possivelmente podem ser precedidos por um mais amplo, que seria: quem são esses jovens educadores? No intuito de tentar responder a algumas dessas perguntas e de ampliar nossa compreensão sobre os oficinairos, neste capítulo, buscaremos trazer alguns elementos referentes ao perfil dos jovens entrevistados. Os dados aqui trabalhados nos auxiliarão nos capítulos subsequentes, nos quais discutiremos os sentidos atribuídos pelos jovens oficinairos às suas práticas educativas.

Antes de iniciarmos nossa discussão sobre os oficinairos, acreditamos ser relevante tecermos algumas considerações em torno da noção de juventude.

### 1.1 As imagens sobre a juventude

Nas últimas décadas, as discussões em torno do tema juventude tornaram-se mais frequentes e com leituras diferenciadas. Essa categoria vem sendo tema de debates realizados pela sociedade civil, pelos meios de comunicação, pelos atores políticos, pelas instituições governamentais e não governamentais, pela academia, dentre outros.

Se por um lado é possível reconhecer uma diversidade de sujeitos e espaços nos quais o tema da juventude é abordado, por outro podemos afirmar que as discussões em torno desse tema estão longe de se estabelecerem de forma consensual. Segundo Leon (2005), diferentes autores reconhecem que a compreensão do conceito de juventude vem se estabelecendo como um campo

de disputas, por meio de marcos conceituais múltiplos e heterogêneos, abordado por diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, acreditamos ser necessária uma definição prévia do que estamos chamando de juventude, uma vez que a compreensão que tivermos sobre esses sujeitos possivelmente irá nortear as relações que vamos estabelecer com os mesmos em nossas análises.

Uma conceituação de juventude é ainda mais necessária se levarmos em consideração um fenômeno que vem se tornando recorrente em nossa sociedade, que consiste na frequente rotulação, ou criação de imagens, generalista e descontextualizada, que interfere na nossa maneira de compreender quem são os jovens (DAYRELL, 2003).

Uma primeira dessas imagens sobre a juventude estaria na constante vinculação dos jovens a uma condição de transitoriedade. O jovem é visto como aquele que se tornará adulto no futuro, portanto é sempre compreendido como um “vir a ser”, alguém que ainda não é. O perigo dessa imagem, muito comum entre os familiares e a escola, é o de que constantemente é negado o presente vivido desses sujeitos.

Uma segunda imagem recorrente poderia ser definida como uma visão romântica da juventude. Nesse caso, o jovem é visto como estando em um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos, livre de preocupações e ocupações. Podemos notar uma tendência recente dessa imagem em que o jovem é reduzido ao campo da cultura, como se expressasse sua condição juvenil apenas quando estivesse envolvido em atividades culturais.

Uma terceira imagem é a visão desses sujeitos como se estivessem vivendo um momento de crise, dominados por conflitos com a autoestima ou com a personalidade. Muitas vezes reforçada pela psicologia, nessa imagem, os jovens seriam rotulados como sujeitos que não conseguem controlar suas emoções.

Uma quarta imagem é a dos jovens naturalmente militantes que irão solucionar todos os problemas sociais. Muitas vezes acompanhadas de termos como “jovens protagonistas”, essas concepções raramente levam em consideração as restrições sociais e acabam por culpabilizar os jovens pelo

seu “fracasso”, sem levar em conta as múltiplas variáveis que interferem no processo de mudança social.

Outra imagem bastante recorrente sobre a juventude nos dias atuais, muitas vezes reforçada pelos meios midiáticos, é referente à constante vinculação dos jovens ao tema da violência. Nessa perspectiva, os jovens muitas vezes são rotulados como naturalmente perigosos ou violentos, difundindo assim a ideia de que “a juventude é perigosa e precisa ser contida”.

É importante destacar, como veremos a seguir, que essa e outras imagens sobre a juventude são bastante recorrentes nas ações públicas direcionadas aos jovens, inclusive pautando as propostas interventivas das mesmas. Como abordaremos na discussão referente aos projetos sociais, foi possível observar, durante a realização da pesquisa, algumas dessas imagens, inclusive nas propostas do Programa Fica Vivo!

Diferentes teóricos vêm alertando sobre um dos problemas dessas e de outras imagens que surgem sobre a juventude, que se encontra no fato de não reconhecermos esses sujeitos em sua realidade, quem eles são de fato e como constroem suas experiências como tais. Os jovens muitas vezes são definidos por modelos prévios e, nessa perspectiva, se pergunta o que falta a esses sujeitos para que correspondam ao que se acha ser a juventude.

A partir dessa constatação, buscamos, durante a realização da pesquisa, nos nortearmos levando em consideração os riscos apontados sobre essas imagens. No contato com os jovens oficinairos, buscamos, numa postura de estranhamento, nos despirmos de nossas imagens prévias para compreendermos quem eram realmente esses sujeitos com quem estávamos dialogando e contextualizar suas posições diante das questões da pesquisa.

## **1.2 Juventude como uma construção social**

Abramo (1994) apresenta como noção mais geral do termo juventude a ideia de ser “um período da vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e uma série de mudanças psicológicas e sociais ocorre, quando este abandona a infância para processar a sua entrada no mundo adulto” (ABRAMO, 1994, p.1).

No entanto, a autora reconhece que essa noção é socialmente variável, tendo sentidos, durações e conteúdos diferentes em cada sociedade e variando também nos diferentes grupos e ao longo do tempo em uma mesma sociedade. Abramo (1994, p.1) ainda ressalta que “é somente em algumas formações sociais que a juventude se configura como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social”.

Aprofundando nessa discussão, Pais (1990) afirma que “o aparecimento” da categoria juventude é um complexo processo de construção social e surge nas sociedades, ou em períodos históricos, quando são geradoras de “problemas” sociais.

O autor exemplifica sua tese a partir do conceito de “adolescência”, uma vez que por mais que a puberdade seja um processo biológico universal, a adolescência só começou a ser encarada como fase da vida, tornando-se objeto de “consciência social”, a partir dos problemas e tensões a ela associados.

Segundo Pais (1990), os chamados problemas “da juventude” podem ser bastante variados, dependendo da sociedade, do momento histórico e também do grupo social no qual se encontra o jovem a que estamos nos referindo. Apesar dessa diversidade, o autor afirma ser possível pensarmos em uma tendência no surgimento de problemas sociais da juventude voltados para a inserção na vida adulta, e também de problemas ligados à dificuldade de acesso a bens e serviços.

Após a apresentação da visibilidade dos jovens a partir dos problemas sociais, Pais (1990) levanta o seguinte questionamento: “Mas sentirão os jovens estes problemas como os *seus problemas?*” (PAIS, 1990, p.144). Segundo o autor, o papel da sociologia estaria justamente na transformação dos problemas sociais em problematizações sociológicas, colocando em dúvida o que é dado como verdade, por meio da desconstrução das representações heterônimas da juventude que consideram os jovens como uma categoria homogênea.

“Essa desconstrução da juventude como representação social (do senso comum) acabará por se revelar como uma construção sociológica – isto é, científica e necessariamente *paradoxa* – da juventude. A representação social

da juventude dará lugar à realidade sociologicamente construída” (PAIS, 1990, p.146).

Em consonância com que está sendo discutido, acreditamos ser necessário, ao fazermos pesquisas com jovens, reconhecermos a juventude como uma categoria socialmente construída, que vai ganhando contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. Se por um lado a juventude pode ser compreendida com uma unidade de indivíduos de uma mesma fase da vida, em uma determinada sociedade, essa categoria também é marcada pela diversidade uma vez que “as vertentes de acesso à vida adulta mostram-se bastante flutuantes, flexíveis e elas próprias diversificadas” (PAIS, 1990, p.150).

As diferentes formas de se viver a condição juvenil se expressam nas condições sociais, como, por exemplo, na origem de classe, nas condições culturais de diferentes etnias, identidades religiosas e de valores, de gênero e, até mesmo, geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, que se transforma na medida das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história (DAYRELL, 2006). Na realidade, como apresenta o autor, não há tanto uma juventude e sim jovens, como sujeitos que a experimentam e sentem de acordo com um determinado contexto sociocultural em que se inserem.

O autor também afirma que para podermos compreender as dimensões da condição juvenil atual devemos situá-la no contexto sociocultural de profundas transformações ocorridas nas últimas décadas no mundo ocidental.

A partir das contribuições de Giddens (1991) e Dayrell (2006) pode-se falar em uma nova arquitetura do social, fruto da ressignificação do tempo e espaço e da reflexividade. Algumas das características dessa realidade são: a possibilidade de os indivíduos participarem, simultaneamente, em diferentes contextos, grupos e dimensões da vida social e cultural; a ampliação das possibilidades simbólicas e imaginárias com que os indivíduos se defrontam; e o paradoxo da escolha, que seria a extensão do espaço de autonomia individual, que obrigaria os indivíduos a constantemente realizarem escolhas, gerando uma ampliação das incertezas e da insegurança.

Analisando diferentes expressões da condição juvenil, como as culturas juvenis, a sociabilidade, a questão do trabalho, do lugar e do tempo,



Dayrell (2006) constata, nas diversas dimensões da vida desses sujeitos, a presença de uma lógica baseada na reversibilidade. Essa geração “ioiô” - termo proposto por Pais (2003) – tende a ir e vir nas escolhas das formas de lazer, nos gostos e estilos musicais, nos grupos de pertencimento, nas relações amorosas etc.

Essa reversibilidade é informada por uma postura baseada na experimentação, numa busca de superar a monotonia do cotidiano através da procura de aventuras e excitações, mas também uma forma de lidar com as precariedades e exigências postas no seu percurso de vida (DAYRELL, 2006, p.15).

Se antes a transição da juventude para a vida adulta era marcada por alguns acontecimentos, como a saída da escola, o emprego em tempo integral, o casamento, o nascimento de filhos e a constituição de unidades residenciais autônomas da família, esse processo vem se modificando e se complexificando, a partir dos novos contextos de socialização da juventude, como, por exemplo, podemos citar

a expansão do acesso escolar para novos segmentos sociais e o conseqüente aumento da escolaridade entre os jovens, a flexibilização e a precarização do mercado de trabalho, com o aumento dos índices de desemprego juvenil, aliados a uma mudança nas estruturas familiares, com a pluralização das formas de organização familiar (DAYRELL, 2006, p.16).

Vivemos em uma sociedade em que ocorre uma multiplicidade e uma desconexão entre as diferentes etapas de entrada na vida adulta, as trajetórias de transição tendem a ser cada vez mais individualizadas, conformando os mais diferentes percursos nessa passagem. Dayrell (2006) reconhece que “o princípio da incerteza domina a vida dos jovens, que vivem verdadeiras encruzilhadas de vida, nas quais as transições tendem a ser ziguezagueantes, sem rumo fixo ou predeterminado” (DAYRELL, 2006, p.16). Os desafios são ainda maiores para os jovens pobres. Se há uma ampliação de possibilidades da sociedade atual, esses sujeitos contam com menos recursos para alcançar seus objetivos, pois estão imersos em rígidos constrangimentos estruturais. Os sujeitos são, a todo o momento, obrigados a fazer escolhas, no entanto poucos são os recursos oferecidos para que essas escolhas sejam bem-sucedidas.

É a partir do reconhecimento da juventude como uma construção social, e levando-se em consideração a identificação da “nova arquitetura”, que

vem resultando em uma multiplicidade e desconexão entre as diferentes etapas de entrada na vida adulta, que pretendemos ampliar nossa compreensão sobre quem são os jovens oficinairos do Programa Fica Vivo!

### 1.3 A questão da idade

Mesmo reconhecendo a juventude como uma construção social que assume características específicas nas diferentes sociedades, não podemos desconsiderar que essa categoria apresenta também uma relação com uma determinada faixa etária. A idade foi inclusive um dos critérios na seleção dos sujeitos jovens para participar da pesquisa, uma vez que foram entrevistados oficinairos entre 18 e 29 anos.

Os recortes etários são muitas vezes os parâmetros utilizados por pesquisas para análises demográficas da juventude, pelas diferentes leis que versam sobre os direitos e deveres dos indivíduos, além de serem determinantes para a definição do público - alvo de diferentes ações públicas focadas em parcelas específicas da população, como é o caso frequente de políticas públicas para adolescentes ou jovens, inclusive do programa Fica Vivo!, que estabelece como público - alvo os jovens entre 12 e 25 anos.

No entanto, é interessante observar a existência de uma imprecisão ao tentarmos estabelecer a faixa etária que defina a juventude em nossa sociedade. Essa imprecisão é refletida nos diferentes parâmetros estabelecidos por Governos, Institutos de Pesquisa e ONGs para a definição de quem são os jovens ou propor pesquisas e ações focadas nesses sujeitos. A título de exemplo, a ONU define como jovens as pessoas entre 15 e 24 anos; o Estatuto da Criança e do Adolescente define como adolescência a faixa etária entre 12 e 18 anos de idade, quando então se atinge a maioridade legal, não se referindo à juventude em momento algum do texto. Já o Estatuto da Juventude define como jovem os sujeitos entre 15 e 29 anos de idade. A Viacom Networks Brasil vem fazendo pesquisas com pessoas entre 25 e 34 anos, fase por eles intitulada por "juventude estendida". Já as formulações de políticas públicas dirigidas ao setor juvenil da Costa Rica estendem-se à faixa etária entre os 12 e 35 anos.

A imprecisão na definição de critérios para a divisão das fases da vida poderia ser considerada um primeiro indício de que o estabelecimento dessas fases não seja algo natural ou apenas regido por critérios biológicos e de maturação corporal. Citando diferentes pesquisas antropológicas, Debert (2000) constata que apesar de em todas as sociedades ter sido possível observar a presença de grades de idade, cada cultura tende a elaborar suas grades de forma específica. A autora, portanto, defende que o processo biológico da idade cronológica é elaborado simbolicamente definindo fronteiras de idade específicas de cada sociedade. Assim, podemos reconhecer uma construção social da categoria idade uma vez que “a periodização da vida implica um investimento simbólico específico em um processo universal” (DEBERT, 2000, p.51).

Bourdieu, reconhecendo a idade como uma criação arbitrária, chama a atenção para o fato de que essa envolve uma verdadeira luta política na qual está em jogo a redefinição dos poderes ligados a grupos sociais distintos em diferentes momentos do ciclo da vida. (BOURDIEU, 1983 *apud* DEBERT, 2000). Nesse sentido, Debert (2000, p.53) afirma que as idades “operam recortes no todo social, estabelecendo direitos e deveres diferenciados em uma população, definindo relações entre as gerações e distribuindo poder e privilégios”.

Se nas sociedades indígenas os mais velhos estão no topo da hierarquia social das idades, sendo valorizados e reconhecidos como os mais sábios e os responsáveis pelas tomadas de decisão das tribos, em nossa sociedade ocidental atual, é possível dizer que os adultos seriam os sujeitos com mais plenos direitos e deveres sociais, ocupando o topo da hierarquia social<sup>19</sup>.

A partir da discussão feita em relação à idade, é possível afirmar que, fruto de uma construção social, a juventude possui sim uma correspondência com uma determinada faixa etária, não podendo, no entanto, ser única e rigidamente definida por essa. Reconhecendo essa limitação, como será

---

<sup>19</sup>Apesar de supostamente serem os adultos a ocuparem o topo da hierarquia social, é visível, nos dias atuais, uma predominância do que é chamado de “estética jovem”, fenômeno que vem sendo definido como a juvenilização da sociedade, a juventude, ou melhor, uma determinada representação de juventude, vem sendo escolhida como modelo ideal a ser copiado, na forma de ser, de se vestir, de se falar, nos gostos musicais etc.

apresentado a seguir, definimos a faixa etária como um dos critérios estabelecidos para a definição dos sujeitos desta pesquisa.

#### 1.4 O jovem oficinairo

Iniciando nossa discussão sobre quem são os jovens oficinairos do Programa Fica Vivo!, apresentamos a Tabela 1 com o número de entrevistados por faixa etária.

TABELA 1  
Idade dos oficinairos

Idade	Porcentagem (%)
18 a 20 anos	17,6
21 a 23 anos	21,0
24 a 26 anos	30,3
27 a 29 anos	31,1

Uma primeira análise da tabela nos permite observar que quanto mais se avança na idade, maior é o número de oficinairos do programa. Assim, podemos nos perguntar: estaria o programa valorizando a contratação de oficinairos mais velhos? Pessoas de maior faixa etária teriam maior interesse em ser oficinairo do que pessoas mais jovens?

Aprofundando-nos nessa análise, é interessante observar que a frequência da idade com que os oficinairos entraram no programa se comporta de forma diferente, como mostra a Tabela 2 a seguir.

TABELA 2  
Idade dos oficinairos quando entraram no Fica Vivo!

Idade	Porcentagem (%)
18 a 20 anos	31,1
21 a 23 anos	32,7
24 a 26 anos	27,7
27 a 29 anos	8,5

Os dados dessa segunda tabela se comportam praticamente de forma contrária aos da primeira. Podemos observar que quanto mais jovem, maior a frequência de oficinairos. Dessa forma, é possível afirmar que se isolarmos a

variável “tempo de programa”, é possível constatar uma tendência de contratação de oficinairos mais jovens no Programa Fica Vivo!

Levando-se em consideração essa tendência, a tabela a seguir apresenta a porcentagem de oficinairos jovens em relação ao total de oficinairos em cada um dos núcleos pesquisados.<sup>20</sup>

TABELA 3  
Número de oficinairos divididos por núcleo

Núcleo	Total de oficinairos	Oficinairos Jovens	% de jovens
Taquaril	47	25	53,2
Ribeiro de Abreu	47	22	46,8
Morro das Pedras	31	9	29,0
Jardim Felicidade	24	15	62,5
Pedreira Padro Lopes	28	11	39,3
Santa Lúcia	17	10	58,8
Serra	16	10	62,5
Barreiro	17	12	70,6
Boréu	8	7	87,5
TOTAL	235	121	57

Analisando o número de oficinairos jovens em relação ao número total de oficinairos, chegamos a uma frequência de 57% de oficinairos jovens no programa. Acreditamos que esse dado contribui para a afirmação da existência de uma predominância de oficinairos jovens, uma vez que uma faixa etária de 10 anos (de 18 a 29 anos) seja responsável por 57% dos oficinairos, isso sem levarmos em consideração o fator tempo de programa discutido anteriormente, que, possivelmente, ampliaria ainda mais a porcentagem de jovens.

Um dos coordenadores do Programa Fica Vivo!, ao entrar em contato com os dados da pesquisa, confirmou essa tendência, afirmando que, mesmo os oficinairos que estão acima de 29 anos, “não deveriam passar muito dessa faixa etária”.

É também interessante observar que a porcentagem de oficinairos jovens varia entre os núcleos. Os núcleos com maior porcentagem de oficinairos jovens foram o Boréu, com 87,5% de jovens, Barreiro, com 70,5% de jovens, Serra e Jardim Felicidade, com 62,5% de jovens. Por outro lado, o

<sup>20</sup>A porcentagem de oficinairos jovens foi realizada a partir do número 121, uma vez que houve dois oficinairos jovens do núcleo Taquaril que não participaram da pesquisa.

núcleo Morro das Pedras, com 29% de oficinairos jovens, e a Pedreira Padro Lopes, com 39%, foram os núcleos com menor porcentagem de oficinairos jovens.

Assim, é possível identificar uma tendência de um número relativamente menor de oficinairos jovens nos núcleos mais antigos do programa e um número maior de oficinairos jovens nos núcleos mais recentes. É interessante observar que o primeiro núcleo do Programa Fica Vivo! foi no Morro das Pedras, núcleo com menor frequência de oficinairos jovens. E o Núcleo mais recente foi o do Boréu, respectivamente apresentando-se como núcleo com maior frequência de jovens. Acreditamos que uma das possíveis explicações seja que o tempo de existência do programa esteja influenciando na frequência de oficinairos jovens, uma vez que nos núcleos mais antigos muitos oficinairos estão contratados a quatro, cinco ou mais anos.

Por meio da análise dos dados, acreditamos que seja possível afirmar que há uma tendência à atuação de oficinairos jovens no Programa Fica Vivo! Uma possível explicação para essa tendência pode ser identificada por meio do relato de um coordenador do programa, que afirma que, apesar da idade não ser uma diretriz do Fica Vivo!, existe um interesse do Programa em apoiar projetos enviados por jovens. Como afirmou o Coordenador, “é reconhecido um olhar mais interessado dos técnicos por propostas de oficinas encaminhadas por jovens”.

Assim, da mesma forma como pudemos constatar uma predominância de oficinairos jovens que estão atuando no programa, também foi possível observar que muitos entram jovens e continuam trabalhando no programa Fica Vivo!, mesmo depois de ultrapassar a “faixa etária” definida para a juventude.

A partir da constatação de que a idade é um dos elementos que caracterizam esses educadores, pretendemos, nos próximos capítulos, explorar a discussão sobre as influências da condição juvenil na atuação educativa desses sujeitos e como essa se relaciona com o projeto de vida dos mesmos.

Dando continuidade à nossa análise, foi perguntado aos entrevistados se eles moram ou já moraram no local/região onde realizam sua oficina. 82,4% dos jovens oficinairos entrevistados disseram que moram atualmente na região onde realizam suas oficinas e 6,7% disseram não estar morando atualmente,

mas informaram que já moraram na região onde realizam sua oficina. Os dados demonstram que quase 90% dos entrevistados têm um vínculo com a região na qual realizam sua oficina. Essa predominância é confirmada pela diretoria do Programa ao afirmar que a contratação de oficinairos da região onde serão realizadas as oficinas é uma “diretriz” do programa.

As perguntas referentes ao local de moradia dos oficinairos nos ajudam a constatar um vínculo desses jovens com os locais onde realizam seu trabalho educativo. Eles são, em sua maioria, educadores de uma determinada região. Assim como a questão da idade, o reconhecimento de que os oficinairos possuem uma ligação com o local onde realizam suas oficinas vai merecer uma análise na discussão posterior sobre a ação educativa desses jovens e o vínculo com a região onde trabalham.

Uma segunda constatação que pode ser feita a partir dos dados referentes aos locais de moradia dos oficinairos é a de que, em sua maioria, eles são jovens pobres. O Programa Fica Vivo! foca sua atuação em bairros, vilas e favelas que, além dos índices de alta criminalidade e homicídio, também podem ser caracterizados por serem regiões muitas vezes intituladas pelas políticas públicas como “áreas de risco social”. Dessa forma, em linhas gerais, podemos concluir que ao dizerem que moram perto dos locais de suas oficinas, além de um vínculo com a região onde atuam, esses oficinairos também estejam dizendo que são educadores que vivem em regiões periféricas e pobres. Apesar de não terem sido feitas perguntas referentes à renda desses jovens e de seus núcleos familiares, acreditamos que esses dados sejam suficientes para identificarmos os entrevistados em relação à sua classe socioeconômica.

Chama também a atenção o fato de que 73,9% dos entrevistados são do sexo masculino. A predominância de oficinairos homens nos levou, inclusive, a fazer alguns questionamentos sobre a ação educativa desses jovens e questões relacionadas ao gênero, que também serão posteriormente discutidas.

Em relação à cor/raça dos oficinairos, a Tabela 4 apresenta a auto-declaração dos entrevistados.

TABELA 4

Qual é sua cor ou raça?

Cor ou raça	Porcentagem (%)
Branca	13,4
Preta	37,8
Amarela	0,8
Parda	29,4
Indígena	1,7
Outros	16,8

Acreditamos ser relevante destacarmos que neste trabalho entendemos raça como uma construção social, uma forma de classificação baseada em características tais como a cor da pele, textura do cabelo e outros traços fenotípicos. Apesar de não demonstrar diferenças genéticas, atribui-se ao conceito de raça um grande poder de influência sobre a organização social, que funciona como um princípio de classificação capaz de hierarquizar segmentos da sociedade (DAYRELL, GOLGHER, LABORNE, PAULA, 2009). Esses autores chamam a atenção para a importância desse conceito no Brasil uma vez que,

apesar de não existirem raças biológicas, as pessoas continuam a classificar e a tratar o outro segundo idéias socialmente aceitas. O uso do termo raça fortalece distinções sociais que não possuem qualquer valor biológico, mas continua a ser imensamente importante nas relações sociais. Ou seja, essa inexistência do conceito nos termos da biologia não é suficiente para fazer desaparecer os preconceitos e discriminações por que passam os negros no Brasil (DAYRELL, GOLGHER, LABORNE, PAULA, 2009, p.10).

Dessa forma, neste trabalho, entendemos raça como uma construção social importante de ser analisada uma vez que continua a funcionar como um dos critérios de hierarquização social.

Como mostra a Tabela 4, 37,8% dos entrevistados se identificaram como pretos, 29,4%, como pardos e apenas 13,4%, como brancos. Durante a aplicação do questionário, a pergunta referente à cor/raça era feita a partir da classificação do IBGE. Perguntava-se aos entrevistados qual era sua cor ou raça e, em seguida, eram lidas as seguintes opções: 1 - branca, 2 - preta, 3 - amarela, 4 - parda, 5 - indígena.

Após a leitura das opções, 16,8% dos entrevistados disseram espontaneamente não se identificar com nenhuma das cinco afirmativas ao



dizerem frases como: “eu não me considero nenhum desses” ou “eu sou...”. Nesse caso, em seguida, era perguntado pelo entrevistador se ele queria que fosse marcada a opção “outros” e era feita ao entrevistado uma pergunta aberta sobre qual era sua cor ou raça. Dos que não se identificaram com nenhuma das opções iniciais e se definiram como “outros”, 17 disseram ser negros, 1 mestiço, 1 moreno e 1 não respondeu à pergunta.

É interessante observarmos que se somarmos os pretos, pardos, negros, morenos e mulatos teremos uma porcentagem aproximada de 83% de oficinairos negros. Esses dados expressam uma predominância de oficinairos negros atuando no programa, inclusive reforçada se os compararmos com a população negra (pretos e pardos) jovem da Região Metropolitana de Belo Horizonte, que é de 67,1%<sup>21</sup>.

Também é interessante observar a alta frequência de jovens que deliberadamente não se identificaram com as opções fornecidas pelo IBGE. Possivelmente, se “negro” fosse uma das opções citadas inicialmente junto às outras cinco, um número maior de jovens teria se identificado como negro, ao invés de “preto” ou “pardo”.

A constatação inicial da predominância de oficinairos negros no Programa Fica Vivo! nos possibilitou identificar que a questão étnico-racial é um dos elementos influenciadores na constituição identitária desses jovens, e como será trabalhado no capítulo seguinte, se expressa nas ações educativas desses jovens por meio dos temas que eles trabalham nas oficinas e nas mobilizações sociais que eles desenvolvem.

Dando continuidade ao delineamento do perfil dos oficinairos, em relação ao estado civil, 77,3% dos entrevistados são solteiros, e 22,7% são casados ou vivem em união consensual. Ao serem questionados sobre com quem moram atualmente, 59,7% disseram estar morando com os pais ou outros parentes, como tios e avós. 28,6% disseram estar morando com esposo(a), namorado(a) ou filhos, 5,9%, com amigos ou irmãos, com quem compartilham as despesas, e 5,9% disseram estar morando sozinhos. Dos jovens entrevistados, 35,3% disseram ter filhos, sendo que a maioria (58,5%) têm apenas um filho e 29,3% têm dois filhos.

---

<sup>21</sup> Dados analisados a partir da população entre 18 e 29 anos da Região Metropolitana de Belo Horizonte (PNAD, 2007).

Em relação ao sustento, 13,4% dos entrevistados disseram que se sustentam sozinhos, 55,5% afirmaram contribuir para o sustento da família e 24,4% disseram que são os principais responsáveis pelo sustento de sua família.

A partir desses dados, é possível perceber que, mesmo sendo jovens, muitos dos entrevistados se encontram em fase de transição para a vida adulta. É interessante também pontuar que ao fazermos uma análise individual dos jovens oficinairos, a partir do perfil, foi possível observar que muitos se casaram e continuam a morar com os pais, já outros tiveram filhos e continuam solteiros, alguns que moram com os pais (mais frequente apenas com a mãe) afirmaram ser os principais responsáveis pelo sustento da família.

Acreditamos que essas observações em relação aos jovens oficinairos refletem o que já foi discutido anteriormente sobre a multiplicidade e desconexão das diferentes etapas de entrada na vida adulta e também da pluralização das formas de organização familiar.

É interessante observarmos que, a partir dessas e de outras características do perfil dos oficinairos, um membro da diretoria do Programa Fica Vivo! fez uma constatação que acreditamos ser relevante para a discussão que estamos realizando. O coordenador do Fica Vivo! identificou que o perfil dos oficinairos jovens pesquisados se aproxima do perfil dos jovens atendidos pelo Programa Fica Vivo!, identificados pelas pesquisas do CRISP<sup>22</sup> como a parcela da população com maior envolvimento com a criminalidade. Como afirmou o coordenador, “Os dois grupos são jovens, são homens, são negros e moradores de regiões pobres”.

Assim, uma primeira análise que conseguimos fazer é a de que é possível identificar uma aproximação cultural entre os oficinairos jovens do programa Fica Vivo! e os jovens participantes de suas oficinas. Como será discutido posteriormente, essa aproximação do perfil é um dos elementos que contribuem para uma identificação entre os jovens oficinairos e os participantes de suas oficinas, elemento esse que, segundo nossa análise, se mostrou central na ação educativa dos oficinairos.

---

<sup>22</sup> Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da Universidade Federal de Minas Gerais.

## 1.5 Escolaridade

A tabela a seguir apresenta a escolaridade dosicineiros jovens entrevistados.

TABELA 5  
Escolaridade dos Oficineiros

Escolaridade dos Oficineiros	Porcentagem (%)
Ensino fundamental (até 4ª série completo)	0,8
Ensino fundamental (até 8ª incompleta)	4,2
Ensino fundamental (até 8ª completa)	4,2
Ensino médio incompleto	21,8
Ensino médio completo	39,5
Ensino superior incompleto	23,5
Ensino superior completo	5,9

Analisando a tabela, é possível observar que aproximadamente 70% dos entrevistados completaram o ensino médio, sendo que desses cerca de 30% conseguiram chegar à universidade (ensino superior completo ou incompleto). Os dados também mostram que apenas 9% dos entrevistados ainda não alcançaram o ensino médio em seus estudos.

É importante destacar que osicineiros entrevistados, de um modo geral, possuem uma escolaridade superior à dos seus pais. 35% dos pais dos entrevistados estudaram até a 4ª série do ensino fundamental. Apenas 17,6% concluíram o ensino médio e 3% chegaram ao ensino superior (completo e incompleto). Assim, temos indícios para acreditar que essa maior escolaridade dos jovens, se comparada com a de seus pais, seja resultado das políticas de ampliação da educação básica e superior no Brasil.

Podemos pensar que os dados referentes à escolaridade dosicineiros rechacem uma representação bastante difundida de que osicineiros são educadores com baixa escolaridade. Pelo contrário, os dados demonstram que parte significativa dos entrevistados concluiu o ensino médio, sendo que muitos desses ingressaram em cursos superiores.

A relativa alta escolaridade dosicineiros é comprovada se a compararmos com a da população jovem de mesma faixa etária da Região

Metropolitana de Belo Horizonte<sup>23</sup>. A Tabela 6 apresenta a escolaridade da população jovem da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

TABELA 6

Escolaridade da população da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH)

Escolaridade	Porcentagem (%)
Ensino fundamental (até 4ª série completo)	6,3
Ensino fundamental (até 8ª incompleta)	12,1
Ensino fundamental (até 8ª completa)	10,85
Ensino médio incompleto	13,6
Ensino médio completo	39,6
Ensino superior comp/incomp	17,3

17,3% da população jovem da RMBH chegaram à universidade. Essa porcentagem, no caso dosicineiros, é de 29,4%. Já 56,9% da população jovem concluíram o ensino médio, sendo a porcentagem deicineiros de 68,9%. Osicineiros também tiveram maior progressão nos anos iniciais de escolaridade, uma vez que apenas 9% dosicineiros entrevistados não chegaram ao ensino médio e no caso da população geral esse dado é de 29,2%. Chama também a atenção o fato de que 22,6% dos jovens da região metropolitana de Belo Horizonte estão estudando atualmente, enquanto essa porcentagem sobe para 42% no caso dosicineiros.

Apesar dos altos índices de escolaridade, não podemos deixar de reconhecer que os caminhos escolares percorridos pelosicineiros jovens são tortuosos, uma vez que 52,9% dos entrevistados repetiram alguma série da escola e 41,2% chegaram a abandonar os estudos e depois voltar.

Analisando os dados, pudemos constatar que os jovensicineiros têm uma maior escolaridade se comparada à população jovem da RMBH. Eles estão em níveis mais elevados de estudo, têm um maior ingresso no ensino superior e uma maior porcentagem deicineiros está estudando atualmente quando comparada à população geral.

Apesar de não termos nos aprofundado nessas análises, temos indícios para pensar que a maior escolaridade dosicineiros seria ainda mais significativa se levássemos em consideração questões relacionadas à classe econômica, local de moradia e cor/raça. Como exemplo, enquanto 45,8% da

<sup>23</sup> Dados analisados a partir da PNAD 2007.

população jovem da RMBH que se declarou “preta” concluíram o ensino médio (podendo ter ou não ingressado na universidade), esse dado sobe para 64,4% dos oficineiros que se declararam “pretos”. Enquanto 50,8% dos “pardos” da população geral concluíram o ensino médio, esse dado corresponde a 68,6% dos oficineiros que se declararam “pardos”.

A disparidade é significativamente maior em relação ao acesso aos cursos superiores. Apenas 8,6% da população jovem da RMBH que se declarou “preta” ingressaram em algum curso superior, já entre os oficineiros, essa porcentagem sobe para 26,7%. Enquanto 10,6% dos “pardos” ingressaram no curso superior, esse dado sobe para 31,4% dos oficineiros. Apesar de em menores proporções, os oficineiros brancos (31,3%) tiveram mais acesso aos cursos superiores que a população geral (28,9%).

Mesmo alcançando maiores índices de escolaridade do que a população geral, é interessante observar que as desigualdades educacionais referentes à cor/raça, já identificadas na sociedade, também se reproduzem entre os oficineiros jovens, como mostra a Tabela 7, referente à escolaridade e cor/raça dos oficineiros.

Tabela 7  
Escolaridade e cor/raça dos oficineiros

Escolaridade (em %)	Branca	Preta	Parda	Outros
Ensino fundamental (até 4ª série completo)	0	0	0	5
Ensino fundamental (até 8ª incompleta)	0	6,7	2,9	5
Ensino fundamental (até 8ª completa)	6,3	4,4	5,7	0
Ensino médio incompleto	12,5	24,4	22,9	15
Ensino médio completo	50	37,8	37,1	40
Ensino superior incompleto	18,8	24,4	28,6	20
Ensino superior completo	12,5	2,2	2,9	15

Enquanto 81,3% dos oficineiros brancos concluíram o ensino médio (podendo ou não ter ingressado na Universidade), apenas 68,6% dos pardos concluíram o ensino médio e 64,4% dos pretos chegaram aos mesmos níveis. A análise da escolaridade dos oficineiros separados por cor/raça demonstrou que em diferentes índices educacionais os oficineiros brancos tiveram maior escolaridade em relação aos oficineiros pretos, pardos e negros. Os oficineiros, apesar de alcançarem maiores índices de escolaridade, parecem ainda

reproduzir as desigualdades referentes à escolaridade no que diz respeito à cor e raça em nossa sociedade.

É interessante destacarmos que osicineiros que se declararam “negros” tiveram uma escolaridade maior do que osicineiros que se reconheceram como “pretos” ou “pardos”. Apesar de não termos muitos elementos para aprofundar nessa questão, podemos nos perguntar: estaria a escolaridade ou o acesso ao ensino superior contribuindo para uma maior reflexão em relação às questões étnico-raciais entre os jovens negros? Uma maior vivência escolar estaria contribuindo para uma reflexão identitária dos jovens negros, refletida na recusa de definições tipicamente “raciais” para a identificação de elementos étnicos por meio da identificação como negros?

Outro elemento que chama a atenção é o de que a maior escolaridade dosicineiros também se refletiu no acesso ao ensino superior, tanto na comparação com a população geral de jovens da RMBH quanto em índices bem mais significativos, se comparados com os jovens “pretos” e “pardos” da RMBH. Como foi anunciado, aproximadamente 30% dos entrevistados está cursando ou já cursou algum curso superior.

Os cursos escolhidos são os mais variados entre osicineiros, como Administração, Cinema, Jornalismo, Filosofia, Pedagogia, Psicologia, Publicidade, Serviço Social, Relações Públicas, Sistema da Informação etc. No entanto, apesar dessa diversidade, foi possível identificar a predominância do curso de Educação Física, sendo esse a opção de 40% dosicineiros que estão cursando ou já concluíram o ensino superior. (ver ANEXO 3 – CURSOS DOS OFICINEIROS).

Outro dado que chamou a atenção é o de que apesar de dois dos entrevistados estarem cursando Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Música na Universidade Estadual de Minas Gerais, nenhum dosicineiros entrevistados estuda ou já estudou na Universidade Federal da Minas Gerais. Esse dado reflete algo já identificado em relação ao ensino superior e aos jovens pobres sobre como o acesso à universidade pública e gratuita é restrito a essa parcela da população.

Se os dados até então trabalhados nos possibilitaram aproximar osicineiros jovens dos participantes de suas oficinas, podemos pensar que um dos elementos que os diferenciam seja a escolaridade. Como foi apresentado

na análise dos dados, osicineiros do programa Fica Vivo! demonstraram ter altos índices de escolaridade. Tendo em vista esses dados, nos próximos capítulos, discutiremos as contribuições da vivência escolar à atuação profissional desses jovens e os sentidos atribuídos pelos mesmos à escola.

## 1.6 Projetos sociais

Os dados do questionário demonstram que 81% dosicineiros entrevistados disseram já ter participado como aluno de algum projeto ou programa social. Podemos pensar que esse dado seja reflexo do surgimento e progressiva expansão de ações públicas destinadas aos jovens, que se iniciaram no Brasil no final dos anos 1990 e início de 2000.

Segundo Sposito (2007), um conjunto de elementos influenciou uma gradativa constituição de agenda em torno do tema da juventude. Entre eles podemos citar os desdobramentos da conjuntura econômica e social; episódios de natureza violenta envolvendo jovens; intervenção na cena pública de agências multilaterais ao lado de organizações não-governamentais, que elegeram o jovem como alvo de suas ações; e a repercussão nacional de alguns acontecimentos, como o assassinato do índio Galdino por jovens de classe média na cidade de Brasília em 1997, dentre outros fatores.

Anteriormente a esse período, as políticas setoriais (educação, saúde e trabalho) não contemplavam ações específicas para os jovens, sendo esses sujeitos abrangidos por políticas sociais destinadas a todas as demais faixas etárias.

Rua (1998), ao conceituar políticas públicas de juventude, as reconhece como um conjunto de ações e decisões para a resolução de problemas políticos, quando esses deixam de ser estado de coisas e passam a ocupar a agenda pública. Segundo a autora,

Em linguagem mais especializada, as políticas públicas se destinam a solucionar problemas políticos, que são demandas que lograram ser incluídas na agenda governamental. Enquanto essa inclusão não ocorre, o que se tem são 'estados de coisas': situações mais ou menos prolongadas de incômodo, injustiça, insatisfação ou perigo, que atinge grupos mais ou menos amplos da sociedade sem, todavia, chegar a compor a agenda governamental ou mobilizar as autoridades políticas (RUA, 1998, p.732 e 733).

É interessante pensar que os jovens oficinairos entrevistados nessa pesquisa em 2000, período da expansão de ações públicas voltadas para a juventude, tinham entre 8 e 19 anos de idade e eram, em sua maioria, moradores de comunidades pobres da Região Metropolitana de Belo Horizonte, regiões que, muitas vezes, são alvos prioritários dessas ações. Seja pela faixa etária ou pela origem social, temos indícios de que os jovens oficinairos que estamos pesquisando foram alvo da expansão de ações públicas que focaram parte da juventude brasileira. Assim, os jovens oficinairos seriam expressão dessa primeira geração que vivenciou esses moldes de ações públicas, tornando-se alvo da atenção do Estado e compondo a agenda governamental.

Aprofundando a discussão sobre a participação dos jovens nesses projetos, a Tabela 8 apresenta os tipos de projetos dos quais os oficinairos já fizeram parte como alunos.

Tabela 8  
Participação dos Oficinairos em Projetos Sociais

Participação dos Oficinairos em Projetos Sociais	Porcentagem (%)
Projetos sociais de preparação para o mercado de trabalho, como cursos profissionalizantes, de informática, requalificação profissional (FAT) etc.	60
Projetos culturais (realizados por Governos, ONGs ou escolas nos fins de semana)	60
Projetos ou serviços de saúde dirigidos aos jovens de sua idade. (projetos ligados à saúde e à sexualidade)	30
Projetos ou atividades ligados à preservação do meio ambiente	35
Atividades esportivas gratuitas	68

É possível observarmos que os temas dos projetos com maior participação dos jovens foram os projetos esportivos, profissionalizantes e culturais, também havendo uma menor incidência de projetos ligados à saúde e preservação do meio ambiente.

A partir desses dados, a participação como alunos em projetos sociais pode, portanto, ser pensada como um dos elementos que caracterizam esses jovens oficinairos. Dessa forma, nos próximos capítulos, discutiremos as contribuições da participação, como alunos, em projetos sociais, bem como acontece na escola, contribuindo para a atuação profissional desses jovens e os sentidos atribuídos pelos mesmos a esses projetos.



## 1.7 Trabalho

Além de atuarem como oficinairos, chama a atenção o fato de que 78,2% dos entrevistados possuem outras fontes de renda que não estão diretamente ligadas à prática de oficinairo ou educador. É interessante pensar que apenas 2,4% dos entrevistados disseram não estar trabalhando nem procurando outras formas de trabalho, além das que já desenvolvem em projetos sociais.

Os trabalhos realizados pelos entrevistados são dos mais variados, podendo estar ou não relacionados com os saberes das oficinas que eles desenvolvem no Programa Fica Vivo! Por exemplo, muitos oficinairos de grafite também trabalham com grafite comercial, pintando lojas ou residências. Algumas oficinairas de manicure, pedicure ou corte de cabelo afirmaram trabalhar em salões de beleza. Já um oficinairo de teatro disse ser ator profissional. Os exemplos desse tipo vão se multiplicando entre os entrevistados. Por outro lado, também foram muitos os casos de oficinairos que afirmaram ter outras fontes de renda, que estão relacionadas a trabalhos não ligados aos saberes de suas oficinas. Nesses casos, os exemplos também eram dos mais diversos, como trabalhos de pedreiro, moto-boy, vigia noturno, atendente de telemarketing, agente de saúde, repositor em supermercado etc. (ver ANEXO 4 – TRABALHOS DOS OFICINEIROS).

Ainda em relação ao tema trabalho, a Tabela 9 apresenta a idade com que os entrevistados começaram a trabalhar.

Tabela 9  
Idade que começou a trabalhar

Idade	Porcentagem (%)
5 a 8 anos	4,4
9 a 12 anos	16,7
13 a 15 anos	36,8
16 a 18 anos	36
19 a 24 anos	6,1

Podemos observar que 21,1% começaram a trabalhar antes dos 12 anos de idade. Esse número sobe para quase 60% em relação aos jovens oficinairos, que começaram a trabalhar antes dos 16 anos. Os dados refletem

como parte significativa dos oficineiros começou a trabalhar muito cedo, realidade essa similar à grande parte da população brasileira de jovens pobres, que, portanto, podemos concluir, não puderam vivenciar a moratória juvenil como momento de preparação caracterizado pelo afastamento do mercado de trabalho. (KRAUSKOPF, 2003 *apud* ABRAMO, 2005).

Em relação ao trabalho, a Tabela 10 apresenta os tipos de trabalhos desenvolvidos pelos jovens oficineiros.

Tabela 10  
Trabalhos que realizam além de ser oficineiros

Tipos de relação de trabalho	Porcentagem (%)
Bolsista de projetos sociais	1
Funcionário público?	4,2
Empregado assalariado com carteira assinada?	30,3
Empregado assalariado sem carteira assinada?	8,4
Conta própria/autônomo (bico, free-lance, camelô, concertos em geral)	35,3
Empregador (tem comércio, loja, fábrica)	1,7

42,9% dos entrevistados afirmaram trabalhar como autônomos/conta própria (bicos, free-lance, camelô, concertos em geral). Dado também significativo, 30% dos entrevistados disseram estar trabalhando com carteira assinada. Por outro lado, apenas 8% dos entrevistados disseram trabalhar sem carteira assinada. Acreditamos que esse dado não seja específico da realidade dos oficineiros, sendo característico das novas relações de trabalho na atualidade. As conquistas das leis trabalhistas, somadas às constantes fiscalizações e efetividade do cumprimento da Justiça do Trabalho, fizeram com que houvesse uma redução nas relações de trabalho assalariado que não cumprissem as normas da CLT. Por outro lado, também houve um crescimento das relações de trabalho que não caracterizam vínculos empregatícios, como os trabalhos de autônomos e free-lance.

Os dados demonstram que, além de oficineiros, os entrevistados desenvolvem ou estão procurando outros trabalhos, questão que será posteriormente discutida em relação à atuação profissional desses jovens como oficineiros e o projeto de vida dos mesmos.

## 1.8 Acesso à cultura e ao lazer

A Tabela 11 apresenta a frequência e acesso dosicineiros a espaços de lazer e culturais.

Tabela 11  
Frequência e acesso dosicineiros a espaços de lazer e culturais

Espaços de lazer e culturais	Frequenta bastante (%)	Frequenta às vezes (%)	Já foi (%)	Nunca Foi (%)
Cinema	29,4	47,1	19,3	4,2
Teatro	19,3	41,2	21,0	18,5
shows/ espetáculos	37,8	43,7	12,6	5,9
Bares	22,7	36,1	31,1	10,1
Danceterias ou boates	16,8	36,1	35,3	11,8
shoppings centers	32,8	47,9	19,3	,0
Shoppings populares (Oiapoque, Tupinambás)	37,8	44,5	15,1	2,5
Bibliotecas	22,7	40,3	33,6	3,4
Museus	7,6	26,1	46,2	20,2
Livrarias	19,3	28,6	42,9	9,2

Analisando a Tabela 11, em linhas gerais, podemos observar que os jovensicineiros têm diferentes possibilidades de acesso a bens culturais. É interessante observar como os shoppings populares (Oiapoque) e os shows e espetáculos são os locais mais frequentados pelos entrevistados, uma vez que aproximadamente 40% dosicineiros disseram frequentar bastante esses espaços. A ida ao Shopping Center (32,8%) e ao Cinema (29,4%) também parece ser bem frequente no dia a dia desses jovens. Chama a atenção como muitos dos locais frequentados pelosicineiros, em relação a acesso a bens culturais, estão ligados à questão de consumo.

Por outro lado, também foi possível constatar que 20,2% nunca foram a um museu e 18,5% nunca foram a um teatro. Podemos perceber, nesse sentido, as dificuldades de acesso a bens culturais, realidade identificada em diferentes pesquisas e que atinge principalmente jovens pobres, também é vivida pelosicineiros. Segundo Silva e Rodrigues (2006), a dificuldade de acesso aos bens culturais representa um dos principais desafios à juventude brasileira. A partir da análise de dados da pesquisa *Juventude Brasileira e Democracia: Participação, Esferas e Políticas Públicas*, os autores constataam as reduzidas possibilidades de participação juvenil, especialmente dos jovens

mais pobres, em atividades culturais. Dentre as possíveis causas complicadoras dessa situação, podemos citar:

[o] valor dos ingressos, pela concentração de alternativas nas zonas de maior poder aquisitivo das cidades, pela falta de transportes ou pelo alto custo das passagens, pela pouca divulgação dos espetáculos gratuitos e pela falta de segurança pública, que restringe o direito de ir e vir de jovens que moram em regiões mais afastadas (OLIVEIRA; SILVA; RODRIGUES, 2006, p. 63).

Assim, podemos, inclusive, deduzir que se osicineiros que a princípio seriam responsáveis pela realização de ações educativas culturais, esportivas e profissionalizantes, possuem restrito acesso a locais culturais em sua cidade, possivelmente os acessos dos participantes de suas oficinas sejam ainda menores.

## 1.9 Grupos, Associações e Movimentos Sociais

Buscando ampliar a compreensão da relação dos jovensicineiros com o tema da participação, foram também realizadas perguntas referentes à participação desses educadores em diferentes grupos, associações e movimentos sociais<sup>24</sup>, como pode ser observado na Tabela 12<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Optamos por realizar perguntas semelhantes às da pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas” no intuito de possibilitar uma análise comparativa dos resultados com a pesquisa do IBASE. Nesse sentido, acreditamos ser possível compreender quais características sejam mais específicas dosicineiros e quais estariam mais ligadas a uma tendência geral da juventude brasileira.

<sup>25</sup> No intuito de facilitar a visualização dos dados, optamos por agrupar as colunas “participa atualmente” e “já participou e não participa mais”, uma vez que tanto na pesquisa do IBASE quanto na pesquisa dosicineiros foi possível observar que o grupo que já participou e não participa atualmente é maior do que o grupo que participa atualmente. Como será discutido posteriormente, o único grupo encontrado que não segue esse padrão é o dosicineiros do Movimento Hip-hop.

Tabela 12

Participação dos Jovens Oficineiros em grupos, associações e movimentos sociais

Grupos, associações e movimentos sociais	Participa ou já participou (%)	Nunca Participou (%)
Associação comunitária de moradores ou sociedade de amigos do bairro.	50,5	49,6
Associação estudantil, grêmio, centro acadêmico ou união de estudantes.	46,2	53,8
Clube ou associação esportiva, recreativa ou de lazer (time de futebol, grupo de skate, por exemplo)	60,5	39,5
Grupo artístico ou cultural (hip hop, funk, axé, grafite, bandas etc.)	73,2	26,9
Grupo de defesa do meio ambiente ou ecológico	34,4	65,5
Grupo religioso	69,8	30,3
Grupos diversos (galeras, gangues etc.)	32,8	67,2
Grupos/trabalhos voluntários	84	16
Proteção dos direitos de grupos minoritários (Movimento negro/indígena/feminista/liberdade de opção sexual)	36,2	63,9
Movimentos sociais (saúde, educação, moradia etc.)	58	42
ONGs	39,5	60,5
Partidos políticos	16	84
Sindicato de trabalhadores ou associação profissional	15,1	84,9
Conselho de política pública	26,9	73,1

Analisando a Tabela 12, é possível observar os elevados índices de participação dos oficinairos nos diferentes grupos. Se compararmos a participação dos oficinairos com os dados obtidos na pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas”, é possível constatarmos que os oficinairos tiveram maiores índices de participação nos 14 grupos citados nas duas pesquisas. Como exemplo, enquanto na população geral de jovens, 36,9% dos entrevistados participam ou já participaram de algum grupo religioso, essa frequência sobe para 69,8% em relação aos oficinairos. Se 73,2% dos oficinairos participam ou já participaram de grupos artísticos ou culturais, apenas 17,3% da população jovem já participou desses grupos. Ainda, os oficinairos fazem ou já fizeram seis vezes mais trabalhos voluntários do que a população geral.

A maior frequência de participação dos oficinairos jovens também se reflete, comparativamente, nos espaços de menor participação dos jovens. Os dois espaços que tiveram menor frequência de participação de jovens, nas duas pesquisas, foram os partidos políticos e os sindicatos. No entanto,

enquanto 16% dos oficineiros participam ou já participaram de partidos políticos, esse número é de 6,9% na população geral. Em relação aos sindicatos de trabalhadores, a porcentagem de 15,1% de participação dos oficineiros é contrastada com a de 3% da população geral.

Os índices apresentados, tanto dos jovens oficineiros quanto da população jovem, são suficientes para refutar uma representação amplamente difundida na sociedade de que os jovens dos dias atuais são alienados ou não se interessam por questões sociais e políticas. Essas constatações, muitas vezes vêm associadas a comparações com gerações anteriores de jovens, como os dos movimentos juvenis das décadas 1960 e 1970.

Argumentando contra a representação de uma juventude atual alienada, justificada a partir da comparação com jovens de gerações anteriores, Novais e Cunha (2005) afirmam que os jovens das décadas de 1960 e 1970, apesar do importante papel que desempenharam em direção à democratização da sociedade brasileira, não representavam estatisticamente a maioria dos jovens daquela época. Segundo as autoras, “Compara-se assim uma minoria do passado com todos os jovens do presente. Comparam-se registros históricos de movimentos sociais com resultados de surveys realizados com amostras (aleatórias ou estratificadas) de jovens de hoje”. (NOVAIS E CUNHA, 2005, p.116).

Além disso, as autoras constataam que essas afirmações muitas vezes levam em consideração apenas a participação política eleitoral e raramente comparam as respostas dos jovens com outras faixas etárias da população. Como elas afirmam, a descrença na política e nos políticos são fenômenos extensivos a todas as faixas etárias da população, não se restringindo aos jovens (NOVAIS e CUNHA, 2005).

Buscando compreender possíveis fatores que podem ter contribuído para essa realidade de descrença política, as autoras ainda afirmam que há um desencanto geral e uma certa desilusão com o restabelecimento das democracias que não conseguiram cumprir as promessas de superação dos problemas sociais, do clientelismo e da corrupção, assim como não conseguiram consolidar formas efetivas de participação popular. Portanto, a desqualificação da política e dos políticos não pode ser compreendida de forma

dissociada das percepções mais gerais que reinam nesse universo. (NOVAIS e CUNHA, 2005).

Aprofundando nessa questão, Novais e Cunha reconhecem que

(...) para certos segmentos juvenis, a desqualificação da política e dos políticos vem acompanhada de uma reapropriação da idéia de 'cidadania', para onde são transferidos certos atributos próprios do campo político, tais como: ação, conscientização, direitos, valorização dos espaços coletivos, resolução dos problemas etc. Em variados grupos de jovens que hoje buscam a inclusão social podemos observar uma peculiar interseção entre o discurso da 'cidadania' e as expressões do sentimento de solidariedade. Essa combinação tem se traduzido em disposições éticas e ações concretas em diferentes espaços (não necessariamente classificados como políticos) dos quais participam (NOVAIS, CUNHA, 2005, p.117e118).

Assim, podemos constatar que a participação dosicineiros, em maiores proporções, segue a mesma tendência já observada em relação à juventude e à participação. Assim como os dados dos jovensicineiros, as pesquisas vêm mostrando que, possivelmente resultante da descrença e da desqualificação dos espaços políticos tradicionais, os jovens parecem optar por novas formas de participação, como é possível observar nos altos índices de participação em grupos religiosos, culturais, esportivos, de bairro, entre outros. A participação nesses grupos ocorre de maneira mais diversificada, e as possibilidades de estar e agir no espaço público vão sendo constantemente reinventadas. (NOVAIS e CUNHA, 2005).

A partir dessa discussão, podemos observar que o tema da participação social se soma a um dos elementos que possivelmente caracterizam esses jovensicineiros. A partir dessa constatação, pretendemos discutir, nos próximos capítulos, o que é específico dosicineiros em relação ao tema da participação e qual é a relação da mesma com a atuação deicineiros desses jovens.

Buscamos neste capítulo traçar um perfil dosicineiros jovens do programa Fica Vivo! de Belo Horizonte. Sem pretensão de homogeneizarmos esse grupo, foi possível perceber que osicineiros são jovens negros, pobres, em sua maioria homens e em muitos casos possuem um vínculo com o local onde realizam suas oficinas. Contrariando muitas das representações em

relação a esses educadores, osicineiros possuem sim uma elevada escolaridade, muitos, inclusive, já tendo ingressado em cursos superiores. Outro elemento que os caracteriza é que foram alunos dos mais diferentes projetos sociais e também muitos estão, ou já foram vinculados a grupos, associações e movimentos sociais. Esses jovens têm interesse pela cultura, mas, como parcela significativa dos jovens pobres, seus acessos ainda se encontram restritos a determinados espaços culturais.

O “retrato” desses jovensicineiros nos instiga a fazer questionamentos referentes à atuação dos mesmos comoicineiros, os sentidos que eles atribuem às suas práticas educativas e como aprenderam a sericineiros. São essas, dentre outras discussões, que pretendemos aprofundar nos capítulos subsequentes.



## Capítulo 2

Neste capítulo, iremos discutir as ações educativas dos jovens oficinairos e os sentidos por eles atribuídos às suas práticas uma vez que essas questões são de importância central na compreensão dos jovens educadores que nos propomos a pesquisar.

Iniciaremos a discussão por meio do relato de algumas oficinas visitadas durante a pesquisa para, em seguida, articularmos essas observações com a nossa análise.

### Uma oficina de grafite

O convite surgiu de um dos jovens participantes da “Formação de Educadores Sociais”, realizada pelo Observatório da Juventude. Carlos era multiplicador de uma oficina de grafite na Pedreira Padre Lopes. A oficina acontecia todas as quintas e sextas-feiras no “Albergue”<sup>26</sup>, e Carlos, durante o curso, disse que eu poderia ir visitá-los.

Algumas semanas depois, desci do ônibus na Avenida Antônio Carlos e fui subindo a pé a Avenida José Bonifácio, um dos acessos à Pedreira. Até então, eu só havia chegado ao Hospital Odilon Behrens, que se localiza na entrada do Aglomerado. Alguns metros adiante, começo a observar diversos muros grafitados, que depois fiquei sabendo serem resultado das oficinas.

Ao chegar à porta do Albergue, encontro-me com Luiz, Oficinairo de grafite, que me convida a entrar. Enquanto vai me apresentando o Albergue, Luiz aponta para os diferentes grafites que fizeram. Subimos, então, uma escada em direção ao local em que seria realizada a oficina.

Em uma pequena sala se amontoam em torno de 15 a 20 adolescentes e jovens, com idade aproximada entre 12 e 16 anos. Não havia cadeiras para todos, os últimos a chegar ficavam em pé ou sentavam no colo de seus colegas.

O ambiente chamava a atenção por sua precariedade. O tamanho e as condições da sala, da mesa, dos armários, o número insuficiente de cadeiras, a

---

<sup>26</sup> O Albergue Municipal “Tia Bianca”, localizado no Aglomerado Pedreira Padre Lopes, realiza um trabalho de atendimento à população de rua de Belo Horizonte. Além de Albergue, o espaço também é utilizado por outros projetos como o Programa Fica Vivo!

falta de qualidade dos materiais à disposição dos jovens são alguns exemplos observados. Como será discutido posteriormente, pude perceber que a oficina visitada é um exemplo típico das precárias condições nas quais são realizadas muitas das ações educativas de diferentes políticas públicas voltadas para a juventude.

Luiz, identificando algumas dessas precariedades, conta como vai criando estratégias para tentar superá-las. Como exemplo, ele diz conseguir materiais com outros projetos ou faz “parcerias” para poder realizar a oficina em espaços da comunidade. Uma parceria que Luiz contou ter feito foi com um posto de saúde da Pedreira. O posto se comprometeu a comprar algumas latas de spray para a oficina e, em contrapartida, os jovens iriam fazer pinturas relacionadas à prevenção de DST, AIDS, no Aglomerado.

Logo que entramos na sala, Luiz tira algumas revistas em quadrinhos de uma gaveta e as coloca sobre a mesa. Os jovens, aparentemente já habituados com a dinâmica da atividade, escolhem um desenho de uma das revistas e vão tentando reproduzi-lo em uma folha de papel branco, colocada ao lado.

Eu, escorado na parede ao lado da porta, após algum tempo de observação, vou sentindo o clima da oficina. Enquanto Luiz tenta chamar a atenção de todos para um recado, Carlos se preocupa em apagar com álcool um quadro branco que foi pintado com pincel permanente. A todo o momento, entram e saem diferentes adolescentes e jovens. Em um dos cantos, uma das jovens carrega uma criança de colo com uma das mãos, fazendo seu desenho com a outra. Todos conversam.

Apesar de aparentemente não ter muito domínio sobre a turma como um todo, Carlos e Luiz falam com todos os participantes individualmente. Passam instruções, comentam os desenhos, elogiam e também fazem críticas. Algumas vezes, pegam o lápis da mão dos jovens e mostram uma técnica diferente de se desenhar no papel.

Eles sabem os nomes de todos os jovens e, constantemente, eram chamados pelos mais diferentes motivos. A oficina tinha uma dinâmica muito descontraída. Oicineiro contava casos, fazia brincadeiras e os participantes pareciam se divertir bastante.

Da mesma maneira como eu não consegui identificar um momento formal demarcando o início da oficina, também não houve um fechamento com

o grupo. Ao terminarem seus desenhos, os jovens iam levantando e indo embora, algumas vezes até mesmo sem se despedir de Carlos e Luiz.

Com a saída dos jovens, o Oficineiro tinha a preocupação de que eles assinassem a lista de presença e os ia avisando que, na semana seguinte, não haveria oficina por causa de um feriado. A notícia foi recebida com grande insatisfação por todos.

### **Uma oficina de percussão**

Algumas semanas depois, por indicação de um dos técnicos do Programa Fica Vivo!, fui conhecer uma oficina de percussão no núcleo do Palmital<sup>27</sup>. Encontrei-me com o oficineiro Pedro na pracinha do Palmital, e fomos caminhando até o ginásio de uma escola, na qual ele realizava sua oficina.

Ao chegarmos ao local, vejo cerca de 10 jovens, entre 12 e 16 anos, brincando na porta do ginásio. Ao verem Pedro, eles saem correndo em sua direção, cumprimentando-o, abraçando e perguntando quem eu era. Enquanto conversa com os jovens, Pedro ia tirando os instrumentos de uma sala e os deixando encostados no canto do ginásio.

A oficina tem seu início com todos os jovens sentados em roda no meio do ginásio. Após duas ou três brincadeiras de nomes de animais ou palavras, o oficineiro pede para cada um contar um pouco de como foi sua semana. Pedro vai fazendo comentários na medida em que os jovens vão dando seu relato. Ele também faz algumas perguntas, querendo saber do resultado de alguns acontecimentos da vida cotidiana dos jovens. O oficineiro conhecia todos pelo nome e também aparentava saber questões da vida escolar ou familiar dos jovens.

Durante a conversa, dois ou três jovens levantam a mão, pedindo para ir ao banheiro ou beber água, e recebem a autorização de Pedro, com a condição de só poder sair da roda quando o outro jovem tivesse voltado. Com o fim dos relatos, Pedro chama a todos para se sentarem na arquibancada e

---

<sup>27</sup> O Palmital é um bairro do Município de Santa Luzia, localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte. A escolha do bairro para a implantação do núcleo do Programa Fica Vivo! se deu em decorrência dos elevados índices de criminalidade da região.

distribui alguns tocos de madeira, no formato de baquetas de bateria. Ele faz um determinado toque no chão e depois os jovens repetem o movimento que ele fez. Com o passar do tempo, o nível de dificuldade vai sendo aumentado. Também são utilizados símbolos no chão, como triângulos, quadrados e círculos, em que cada símbolo representa um tipo diferente de toque.

Após os exercícios com as baquetas, são distribuídos os instrumentos de percussão aos jovens (Pedro depois me conta que foram eles que construíram os instrumentos), e eles vão ensaiando alguns toques. Diversas vezes, enquanto passava alguma instrução para o grupo, Pedro chamava a atenção para que todos fizessem silêncio enquanto ele falava. Os instrumentos vão sendo revezados entre os participantes e no final Pedro também toca junto com eles, puxando o ritmo no atabaque.

Durante a oficina, fui percebendo como Pedro organizava todos os momentos, do início ao encerramento do encontro. Cada fase tinha suas regras específicas, que eram, na maior parte das vezes, já internalizadas e cumpridas pelos jovens participantes. Outra característica identificada foi a progressão de dificuldade dos exercícios, que ia aumentando no decorrer da oficina.

A oficina termina novamente no círculo, no centro do ginásio. São feitas mais algumas brincadeiras e sou convidado a sentar na roda e participar do lanche. Dois jovens são escolhidos para servir os biscoitos e sucos enquanto os outros continuam sentados comendo. Com o fim do lanche, Pedro volta a guardar os instrumentos enquanto os participantes se despedem dele.

### **Uma oficina de esporte**

A primeira oficina do Mimi que visitei foi em uma escola da Pedreira que o contratava para desenvolver atividades com os alunos no contra-turno. Mimi me explicou que tinha preparado alguns exercícios de iniciação ao esporte para aquele dia.

No pátio da escola, se reuniam aproximadamente 30 adolescentes, que aparentavam ter entre 10 e 12 anos. Mimi os organizou em uma fila e explicou a atividade de percursos em obstáculos que seria feita. Os participantes estavam bastante empolgados com a oficina e corriam bem alegres. Mimi ia mudando a atividade, acrescentando ou alterando elementos no percurso que

os jovens deveriam fazer. Ele conta que aprendeu esses exercícios em um curso de atletismo com um professor cubano.

Mimi diz que foram os próprios jovens que fizeram os obstáculos de garrafas Pet e tocos de madeira pintados. “Eles gostam de pintar, deixar as coisas coloridas”, diz Mimi. Em um determinado momento da oficina, uma adolescente derrubou uma das madeiras, e Mimi explica, colocando a madeira no lugar, que elas ficavam soltas propositalmente para que os participantes não se machucassem.

Durante a oficina, Mimi tira diversas fotos. Ele conta que vai fazer um vídeo e apresentá-lo no final do semestre. “Os meninos gostam bastante dos vídeos, de se verem nas fotos”, conta Mimi.

Enquanto conversávamos, Mimi era abordado a todo o momento pelos participantes da oficina. Eles lhe pediam diversas coisas e faziam diferentes perguntas. Alguns adolescentes que não participavam da oficina vinham correndo e apenas o abraçavam, e outros ficavam gritando seu nome das janelas das salas de aula, enquanto eram repreendidos pelas professoras que também estavam no pátio.

Durante a oficina, a mãe de um aluno se aproximou de Mimi e queixou-se que seu filho não a obedecia e que ela “não sabia mais o que fazer”. Mimi responde que já estava “de olho nele” e que depois iria conversar mais com ele.

Mimi era bastante atencioso com os jovens e sempre fazia alguma brincadeira com quem ia conversar com ele. Os exemplos foram muitos. Um dos adolescentes lhe perguntou por que ele estava tirando fotos, e Mimi respondeu que era para depois vender para eles por 10 reais cada foto. Outra jovem lhe pediu para segurar sua blusa enquanto ela participava do exercício e ele saiu falando para todo mundo que tinha ganhado de presente uma blusa nova. Um terceiro lhe perguntou se naquele dia eles iriam para o campo de futebol, e Mimi respondeu que eles iriam apenas sob a condição de ele dar 35 voltas correndo ao redor da escola.

Mimi conta-me que gosta de fazer brincadeira e que também gosta de inventar campanhas, como a “campanha do abraço”. Rindo, Mimi diz que no início a brincadeira foi legal, mas depois ele precisou ficar dando abraço o dia inteiro em todo mundo.

Enquanto os jovens ainda faziam o percurso, soa o sinal da escola, finalizando a oficina. Os participantes saem correndo, alguns antes passando para se despedir de Mimi.

Mimi costumava utilizar nas oficinas muitos exercícios que aprendeu quando era jogador de futebol profissional e treinava nos clubes esportivos. Ele também costumava dizer que precisava variar as dinâmicas, dependendo de quem estava na oficina. “Os mais velhos não gostavam de fazer exercícios e treinar. Então eu tenho que ficar falando com eles durante o jogo. Faz isso, faz aquilo, muda isso. Já os mais novos adoravam as brincadeiras, principalmente as de correr”.

Os relatos das três oficinas aqui apresentadas nos suscitam alguns questionamentos: além dos já citados, quais são os saberes transmitidos nas oficinas? Em que contexto são realizadas as ações educativas dosicineiros? Que sentidos eles atribuem às suas práticas? São essas, dentre outras questões relacionadas à prática dosicineiros que pretendemos discutir a seguir.

## **2.1 As oficinas culturais, esportivas e profissionalizantes**

Foi perguntado aos entrevistados por quantas oficinas eles eram responsáveis no Programa Fica Vivo! e qual era o nome dessas oficinas. De um total de 119icineiros, nos 9 núcleos pesquisados, foram identificadas 131 oficinas, nas quais eram transmitidos 56 saberes diferentes.

Em um primeiro esboço de categorização, optamos por agrupar as oficinas a partir de seus respectivos saberes em três subgrupos: as oficinas culturais, as oficinas esportivas e as oficinas profissionalizantes<sup>28</sup>.

Apresentamos, a seguir, os saberes das oficinas separados pelos quatro subgrupos.

---

<sup>28</sup> Das oficinas analisadas, quatro não corresponderam a nenhum dos subgrupos propostos, portanto as agrupamos em um quarto grupo, intitulado de “oficinas outras”.

Quadro 1  
Saberes das oficinas

Oficinas Culturais			
acrobacia	cultura corporal	funk	rádio
artes plásticas	dança afro	grafite	comunicação
artesanato	dança de rua	hip hop	rap
axé	dança do ventre	maculelê	reciclagem
b boy	DJ	mc's	serra de bambu
balé contemporâneo	DJ vinil	musicalização	street dance
biscuí	figurino e adereços	penteados afro	web designer
break	forró	percussão	violão
capoeira	forró moderno	quadrinhos	teatro
cinema			

Oficinas esportivas			
basquete	futebol de areia	ginástica brasileira	tênis
basquete de rua	futebol de campo	handeball	voleibol
futebol	futsal	taekwondo	

Oficinas Profissionalizantes			
cabeleireiro	informática	manicure	serigrafia

Oficinas Outras			
comunicação comunitária	educar para vida	afetividade e sexualidade	pré-vestibular comunitário

Alguns dos 56 saberes transmitidos nessas oficinas repetiam-se nos diferentes núcleos e, em alguns casos, em distintas oficinas em um mesmo núcleo. Seja pelo interesse dos jovens participantes na temática, seja pela disponibilidade de educadores com conhecimento em uma determinada área, algumas oficinas foram bastante frequentes.

A oficina com maior frequência foi a de futebol, uma vez que 28 oficinas se propunham a transmitir alguma modalidade do futebol, como o de campo, areia ou futsal. As oficinas de axé também foram bastante frequentes, totalizando 11 oficinas. A terceira oficina mais frequente foi a de grafite, uma vez que 9 foram as oficinas dessa temática. Outras oficinas que também se mostraram frequentes foram as de capoeira, dança de rua e informática.

Osicineiros culturais são responsáveis por 60% das oficinas do programa, constituindo-se como o grupo mais representativo. Esse dado parece apontar a centralidade da cultura para os jovens na

contemporaneidade, elemento esse já discutido em diferentes pesquisas (DAYRELL, 2005).

Reconhecendo o importante papel da cultura na vida dos jovens, Dayrell (2006) afirma que:

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens (DAYRELL, 2006, p.6).

Característico das oficinas culturais, foi possível constatar na pesquisa a diversidade de saberes e práticas transmitidas, uma vez que foram identificadas, como mostra o quadro acima, 37 saberes diferentes que são trabalhados pelosicineiros culturais. Os dados refletem as afirmações de Dayrell (2005) em relação à diversidade de expressões culturais juvenis, superando, do mesmo modo, a ideia de uma cultura juvenil homogênea.

O autor ainda afirma que as culturas juvenis representam “(...) um conjunto de símbolos específicos que expressam a pertença a um determinado grupo, uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, por meio dos quais a vida adquire um sentido”. (DAYRELL, 2005, p.35,36). Na tentativa de identificação de algumas dessas “culturas”, grupos ou tendências, um primeiro elemento que chama a atenção é a significativa presença de oficinas com temas oriundos do Movimento hip hop<sup>29</sup>. Representando 40% das oficinas culturais, as oficinas que consideramos como sendo do hip hop foram as de b. boy; break; dança de rua; grafite; DJ; Mc’s; RAP e street dance. Assim, cabe uma análise mais detalhada dessas especificidades dosicineiros ligados a essa linguagem cultural.

---

<sup>29</sup> Movimento cultural que surgiu nos Estados Unidos no final da década de 1970. O hip hop é composto por quatro manifestações artísticas principais que são o MCs, os DJs, a dança e o grafite. A cultura hip hop vem se tornando bastante difundida no Brasil principalmente nos grupos de jovens pobres urbanos.



### 2.1.1 O hip-hop e as oficinas culturais

Diferentes pesquisas<sup>30</sup> vêm apontando que muitos jovens, principalmente das camadas populares dos centros urbanos, têm aderido à cultura hip hop. Seja por meio da participação em grupos do movimento ou apenas como expectadores, a cultura hip hop vem se constituindo como um importante elemento identitário para esses jovens.

Acreditamos que o interesse e a afinidade dos jovens pelos elementos da cultura hip hop vêm sendo percebidos por alguns programas sociais que acabam por incorporar essas práticas em suas ações educativas no intuito de atrair os jovens.

Em Belo Horizonte, podemos localizar o programa Guernica, que foi um dos primeiros projetos a adotar a linguagem do hip hop como uma de suas estratégias. Iniciado no ano de 2000 e com o objetivo de minimizar as pichações na cidade, o programa começou a trabalhar junto a jovens com oficinas de grafite, discutindo temas como a arte, a cidade e o patrimônio histórico.

Nos dias atuais, é possível afirmar que se multiplicam os projetos voltados para jovens que abordam temas ligados ao movimento hip hop em suas ações educativas, seja na escola ou nos projetos sociais. O programa Fica Vivo!, como apresentado por meio dos dados desta pesquisa, é um exemplo desses programas.

É interessante observar que osicineiros de hip hop, em alguns aspectos, se destacam do grupo maior de jovens educadores entrevistados. Em primeiro lugar, chama a atenção a predominância quase absoluta do sexo masculino entre essesicineiros. Foram entrevistadas apenas trêsicineiras de hip hop, dessas, umaicineira de break, uma de grafite e a outra de RAP.

O número elevado deicineiros de hip hop do sexo masculino acaba por interferir na frequência geral dosicineiros em relação ao sexo. Se, no início do texto, apresentamos que 73% dosicineiros são homens, se excluirmos o subgrupo dosicineiros de hip hop, essa porcentagem diminui

---

<sup>30</sup> Dayrell (2005); Said (2007); Moreno e Almeida (2009)

para 56% de homens, quase igualando a frequência entre homens e mulheres. Nesse sentido, tendemos a pensar que não é a prática do oficinairo que é predominantemente masculina, mas sim a do hip hop. E por existirem muitos oficinairos de hip hop no programa, esses acabam influenciando a frequência geral de homens.

A predominância masculina dentro do Movimento hip hop foi identificada por Said (2007), que, por meio de uma pesquisa em Belo Horizonte, chegou às seguintes constatações:

Os dados levantados demonstraram que atualmente são poucos os grupos exclusivamente femininos que permanecem atuantes no cenário musical local. Foi possível observar, também, que no grafite assim como no *break*, a expressão feminina também encontra-se restrita. A participação das jovens enquanto DJs e *b-girls* era praticamente inexistente e poucos eram os grupos que tinham pelo menos 1 mulher em sua composição, sendo que nestes, em sua maioria, a mulher não ocupava um papel de destaque (SAID, 2007, p.74).

A autora afirma que a predominância masculina deve ser compreendida a partir da análise do papel ocupado pela mulher na sociedade de forma geral e nas culturas juvenis mais especificamente. Said (2007) acredita que mesmo que o movimento hip hop tenha como um de seus fundamentos o respeito à diversidade, esse acaba por refletir as condições de desigualdade em que as mulheres se encontram na sociedade.

Característico dos oficinairos de hip hop foi também sua maior adesão à participação em grupos e movimentos sociais, se comparados com o conjunto de oficinairos entrevistados. Além dos grupos específicos de hip hop, esses sujeitos também tiveram uma maior participação em grupos diversos, como de trabalhos voluntários ou galeras. Em relação ao tema da participação, um dado chamou a atenção sobre os oficinairos de hip hop. Entre os oficinairos, de forma geral, a frequência de entrevistados que disseram ter participado, no passado, de algum grupo, associação ou movimento social, foi sempre maior do que a frequência que disse estar participando atualmente. No caso dos oficinairos de hip hop, a frequência de participação atual foi maior do que a frequência de já ter participado, sem estar participando atualmente. Nesse sentido, além de uma maior frequência de participação, tendemos a

pensar que os oficinairos de hip hop são possivelmente mais ativos nos grupos que escolheram para fazer parte.

Moreno e Almeida (2009), ao pesquisar um grupo de Campinas e fazendo um resgate histórico da cultura hip hop, identificam elementos característicos do movimento que expressa um caráter contestatário por meio de um conteúdo político, de protesto e denúncia social. Discutindo as letras do rap, os autores reconhecem que:

(...) não há dúvida de que, para se candidatarem e permanecerem na cena *rapper*, os músicos têm que ativar um repertório suficientemente fornido de mensagens políticas de contestação do *status quo* e de denúncia social, na maioria das vezes bastante elaboradas. É nesse sentido que a aproximação com o *rap* pode ser compreendida como a aproximação com uma atividade de militância política (...) (MORENO e ALMEIDA, 2005, p.5).

Poderíamos pensar que a maior participação dos oficinairos de hip hop em grupos e movimentos sociais, em comparação à população de oficinairos, pode ser compreendida a partir do reconhecimento de que uma das características desse movimento seja justamente o caráter de contestação, de envolvimento com as questões sociais.

Além das oficinas de saberes do movimento hip hop, também pudemos perceber uma significativa frequência de oficinas com temas relacionados à música, como as oficinas de musicalização, funk, percussão, violão, DJ, dança do ventre etc. A centralidade da música nas culturas juvenis também já foi identificada por Dayrell (2001), que, dentre as expressões culturais juvenis, destaca que

a música é aquela que mais agrega os jovens, sendo o produto cultural mais consumido entre eles. Através da música, as necessidades dos jovens de uma ancoragem e agregação coletiva se articulam com os percursos de experimentação de si mesmos, abrindo espaços de um auto reconhecimento de expectativas e incertezas, de vivências do presente e de desejos em relação ao futuro, constituindo-se como um meio e instrumento de socialização dos jovens (DAYRELL, 2001, p.21).

Foi possível também perceber diferentes oficinas que se propõem a trabalhar temáticas ligadas às mídias ou à comunicação, como as oficinas de cinema, de rádio, de teatro e webdesign. Além das oficinas que têm seus saberes diretamente relacionados às mídias, pudemos identificar em diferentes oficinas a utilização desses saberes como recursos pedagógicos, por meio da apresentação de algum vídeo, música ou apresentação de PowerPoint.

As mídias também são comumente utilizadas como instrumentos de divulgação das oficinas. Muitosicineiros, como exemplificado no relato do Mimi, fazem cartilhas, fanzines e editam vídeos das oficinas com depoimento dos jovens, no intuito de divulgar seu trabalho.

Seja pelo interesse pelas mídias, seja por uma maior facilidade de acesso a equipamentos, como máquinas fotográficas digitais, filmadoras e computadores, possibilitados pelo barateamento dos mesmos, vem se tornando bastante frequente a utilização pelos jovensicineiros dos recursos da comunicação e da mídia. Esses são, muitas vezes, compartilhados com outros jovens por meio de *sites* da internet como o youtube, orkut, facebook, fotolog etc. A existência de comunidades no Orkut, fotos no facebook e vídeos no youtube sobre as oficinas do Fica Vivo! pode ser entendido como expressão das interações entre as sociabilidades face a face e on-line, que vem se tornando comum entre os jovens, realidade que já foi constatada por Reis (2009).

### **2.1.2 As oficinas de esporte**

Já em relação ao esporte, 30% dosicineiros entrevistados são responsáveis por oficinas esportivas, dentre essas, a predominância das oficinas de futebol reflete o grande interesse dos jovens participantes pelo saber. Além do Mimi, tive contato com outrosicineiros de futebol que disseram já ter jogado profissionalmente em clubes esportivos ou são conhecidos por sua habilidade. Acompanhando Mimi na Pedreira, diversas vezes o via sendo abordado por pais dos jovens que perguntavam sobre o desempenho dos filhos ou até mesmo questionavam sobre a possibilidade de um futuro profissional como jogador.

Podemos pensar que, além de uma “paixão nacional”, o futebol pode estar sendo vislumbrado por muitos jovens pobres como uma possibilidade de mobilidade social, a partir das referências esportivas que nasceram nas favelas e hoje ganham grande soma de dinheiro em clubes esportivos pelo mundo. Em um contexto em que muitas vezes o estudo ou o trabalho não são considerados condições suficientes para uma mobilidade social, o futebol, até mesmo de forma “mágica”, pode estar sendo visto pelos jovens como uma das poucas saídas de superação da pobreza.

Uma das características das oficinas esportivas, e do esporte de forma geral, consiste, muitas vezes, na necessidade de espaços físicos e equipamentos específicos para sua prática. Dessa forma, podemos pensar que, para além do interesse dos jovens pela prática do futebol, vôlei e basquete, o predomínio desses esportes seja resultado da presença de infraestrutura que os viabilize. Inclusive, foi observado na pesquisa que as especificidades das modalidades de futebol não se davam em decorrência do interesse dos jovens por determinada prática, mas pelas quadras à disposição, que poderiam ser de futebol de areia, futsal ou futebol de campo.

Considerando essa perspectiva, a oficina de tênis aparece como um caso isolado, inclusive chamando a atenção pela sua existência. Poderíamos inclusive nos perguntar: e a natação? Por que das 131 oficinas identificadas, nenhuma é de natação? Seria porque os jovens não se interessam por esse esporte? Ou porque não existem piscinas públicas nas regiões onde ocorrem as oficinas? Entendemos essa realidade como mais um reflexo das precárias e inexistentes estruturas presentes na maioria das comunidades pobres e, conseqüentemente, nos espaços educativos oferecidos aos jovens dessas comunidades.

O último grupo, representando apenas 10% dosicineiros, é o das oficinas profissionalizantes. Em nossa categorização, optamos por definir como profissionalizantes as oficinas que, claramente, poderiam ser identificadas como voltadas para uma formação profissional, como foi o caso das oficinas de cabeleireiro, informática, manicure e serigrafia.

A baixa representatividade desse grupo se dá possivelmente pelo fato de a profissionalização não ser um dos objetivos do programa Fica Vivo! Assim, até mesmo as características de organização dessas oficinas no

programa são diferentes das de um curso profissionalizante, como a ausência de um cronograma, a não verificação da frequência dos alunos, bem como a inexistência de avaliações e a impossibilidade de emissão de certificados.

Em relação às temáticas das oficinas profissionalizantes, chama a atenção a alta frequência às oficinas de informática, tema esse que além de ser de interesse dos jovens, vem sendo exigido como pré-requisito em muitas seleções profissionais. Mesmo tendo sido identificada a influência das mídias e da internet nas oficinas culturais, optamos por definir como profissionalizantes as oficinas de informática, uma vez que essas se caracterizam muito mais por uma formação profissional, por meio de aprendizagens de ferramentas como o Word e o Excel.

Apesar da existência de um subgrupo definido como profissionalizante, é interessante observar que muitos dos saberes transmitidos nessas oficinas podem ser utilizados pelos jovens na perspectiva de geração de renda. Seja por meio da comercialização dos produtos das oficinas de artesanato, biscuit e serra de bambu, seja por meio de trançar cabelos ou até mesmo como DJs em festas. Em menor número, como foi discutido, a aprendizagem do esporte pode também ser considerada em uma perspectiva profissional.

Por fim, podemos pensar que todos os saberes das diferentes oficinas podem ser reconhecidos potencialmente como forma de geração de renda, uma vez que os própriosicineiros que transmitem esses saberes geram renda a partir dos mesmos.

Como foi anunciando no início dessa discussão, a divisão das oficinas em culturais, esportivas e profissionalizantes teve um caráter aleatório, inclusive, gerando dúvidas em diversos momentos. Algumas oficinas não se enquadraram em nenhuma das categorias, já outras poderiam pertencer a mais de uma, como foi o caso da oficina de Capoeira. Optamos em definir a oficina de Capoeira como cultural e a de Taekwondo como esportiva, mesmo as duas sendo artes-marciais. Outra dúvida foi em relação às oficinas de danças. Essas foram definidas como culturais, mesmo tendo forte ligação ao movimento do corpo e, muitas vezes, sendo difundidas em academias esportivas, como é o caso das aulas de axé e forró.

Mesmo com as limitações dessa categorização, é possível identificar características específicas de cada grupo. Inclusive os própriosicineiros,

muitas vezes se intitulam como educadores esportivos, culturais ou profissionalizantes. Assim, durante a análise dos dados, buscamos realizar a verificação de possíveis diferenças de perfil dos oficinairos responsáveis pelas oficinas desses três subgrupos.

Essa verificação, em parte, também foi motivada pela identificação de uma representação, bem comum entre os oficinairos do Fica Vivo!, de que os oficinairos esportivos fossem menos comprometidos com a função educativa que exercem. Muitas vezes escutamos relatos de que os oficinairos esportivos não se preocupavam com os participantes das oficinas, não conversavam com eles ou buscavam saber quem são. Nesses relatos eram muito comuns frases do tipo: “Eles não tão nem aí, chegam na oficina e apenas rolam a bola!”.

No entanto, a partir da análise das respostas dadas pelos entrevistados, poucas foram as diferenças significativas entre os oficinairos culturais, esportivos e profissionalizantes<sup>31</sup>. Os oficinairos dos três grupos não se diferenciaram em relação aos sentidos que atribuem às oficinas ou ao que consideram importante para a realização do trabalho de oficinairo, como veremos posteriormente. Os grupos também não se diferenciaram em relação à escolaridade, ao histórico de participação em projetos sociais ou em relação à participação em grupos e movimentos sociais.

As poucas diferenças que foram identificadas entre os grupos foram relacionadas a temas específicos dos saberes de suas oficinas. Como era de se esperar, os oficinairos esportivos tiveram um maior histórico de participação em grupos esportivos e os oficinairos culturais demonstraram maior participação em grupos ou movimentos culturais.

A partir da análise dos dados, tendemos a descartar a hipótese de uma diferença significativa no perfil dos oficinairos esportivos, culturais e profissionalizantes, e até mesmo a ideia de um menor comprometimento dos oficinairos esportivos em relação ao trabalho que exercem. No entanto, acreditamos que sejam necessárias outras pesquisas que explorem mais esse tema, buscando, principalmente, compreender por que surgem essas representações negativas em relação aos oficinairos esportivos e ao esporte de forma geral.

---

<sup>31</sup> Nas diferentes tentativas de comparação entre os grupos, o único que se diferenciou, como foi anteriormente discutido, foi o grupo de oficinairos do movimento hip hop.

## 2.2 Os Oficineiros e o Contexto de Políticas Públicas para a Juventude

Aproximadamente 70% dos jovens oficinairos entrevistados atuam ou já atuaram como oficinairos em outras ações públicas. Além do Programa Fica Vivo!, foram citados 67 projetos diferentes em que eles já atuaram em Belo Horizonte e na Região Metropolitana. (ver ANEXO 5 – PROJETOS)

Podemos constatar, portanto, que vem se tornando uma tendência a presença de oficinairos como educadores em diferentes programas e ações educativas. Essas ações têm origens diversificadas, como projetos sociais de diferentes instâncias do governo (Municipal, Estadual e Federal), escolas, creches, ONGs, associações, empresas, eventos, penitenciárias, centros culturais, entre outros.

É interessante pensarmos que se em um universo de apenas 81 jovens oficinairos foram identificados 67 projetos diferentes, acreditamos que se replicássemos a pesquisa a um universo mais amplo, possivelmente o número de projetos seria ainda maior. Assim, os dados refletem, como já foi discutido no primeiro capítulo, a ampliação e a multiplicidade de programas e projetos voltados para os jovens em nossa sociedade atual.

Dos projetos identificados, pudemos perceber uma maior frequência de atuação dos oficinairos nos projetos “Escola Aberta”<sup>32</sup>, em que 31 oficinairos trabalham ou já trabalharam, e no “Escola Integrada”<sup>33</sup>, em que 14 oficinairos trabalham ou já trabalharam.

Reconhecendo o surgimento dos jovens oficinairos no contexto de ações públicas voltadas à juventude, acreditamos que sejam necessárias algumas reflexões sobre esse contexto e os possíveis impactos na atuação desses educadores.

Um primeiro aspecto é a continuidade/intermitência das ações educativas. Por meio de uma análise dos 67 projetos citados pelos jovens oficinairos, foi possível identificar que uma parcela considerável desses projetos já havia se encerrado. Seja pela mudança de estratégias do governo,

---

<sup>32</sup> Programa do Governo Federal em parceria com os municípios, que oferece oficinas para as comunidades do entorno escolar nos finais de semana.

<sup>33</sup> Programa da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, na perspectiva de escola de tempo integral, oferece oficinas no contra-turno do horário escolar para alunos do ensino fundamental.



seja pela não renovação dos recursos, muitos projetos acabam funcionando por um período limitado de tempo e depois são finalizados.

Durante o tempo em que acompanhei Mimi, ele participava de um projeto em uma escola na Pedreira. Em diferentes ocasiões, ele dizia não saber se o projeto iria ou não continuar no ano seguinte. Em dezembro de 2009, Mimi recebeu a notícia de que o projeto, depois de um ano de existência, tinha acabado. Segundo ele mesmo afirmou: “daqui um tempo eles vão criar um novo projeto, com um nome diferente e vão nos contratar novamente”.

Tendemos a pensar que essa característica das ações voltadas para a juventude dificulta a realização de um trabalho consistente pelos educadores, já que muitas vezes as oficinas ou o acompanhamento dos jovens são encerrados abruptamente, bem como reflete a instabilidade da função de oficinairo, em um contexto com poucas garantias de continuidade dos programas. O relato dessa instabilidade era comum entre os oficinairos, inclusive em relação ao Programa Fica Vivo!, uma vez que diversas eram as afirmações dos jovens dizendo que o programa poderia acabar.

Outra característica das ações voltadas para a juventude que possivelmente influi negativamente no trabalho educativo dos oficinairos está relacionada às precárias condições de muitos projetos. Como já foi anunciado na descrição da oficina de grafite de Luiz e foi também observado durante a visita a outras oficinas, muitos espaços de realização das oficinas são caracterizados por precárias condições físicas e estruturais. Nesse sentido, Dayrell, Leão e Reis (2007) lembram que essa realidade expressa uma “pedagogia da precariedade”, característica desses projetos. Em relação a esse tema, os autores afirmam:

Em um espaço educativo, a arquitetura, sua estética e a ocupação do espaço físico não são neutras. Muito menos os recursos materiais disponíveis. Esse conjunto expressa, de alguma forma, o projeto político-pedagógico, muitas vezes implícito, na proposta que se pretende implementar, pois é o cenário concreto onde se desenvolve o conjunto das relações sociais, ampliando ou limitando as suas possibilidades (DAYRELL, LEÃO e REIS, 2007, p.57).

Identificando possíveis impactos limitadores dessa situação, os autores afirmam que esses jovens, imersos numa realidade de inclusão precária, sem acesso a equipamentos públicos de informação e de lazer, ao se depararem no

cotidiano do programa com os espaços físicos precários, feios, malcuidados, sem recursos, acabam por ver reforçado o lugar social subalterno ao qual são destinados pelas políticas públicas. Como eles afirmam, “O programa se constitui como um projeto ‘pobre para pobres’, evidenciando uma contradição entre a realidade e o discurso dos direitos sociais e cidadania” (DAYRELL, LEÃO, REIS, p. 77, 2007).

Acreditamos que essas, dentre outras características das ações públicas, no contexto de atuação dosicineiros, acabam por interferir, muitas vezes limitando o trabalho educativo desses jovens educadores.

### **2.3 Concepções das ações dirigidas aos jovens**

Buscamos, durante a realização da pesquisa, compreender o sentido que os jovensicineiros atribuem ao trabalho que realizam, de que forma compreendem os jovens com quem atuam e que objetivos estabelecem em suas oficinas. No entanto, não podemos nos esquecer que osicineiros estão inseridos em um programa social que também estabelece e determina suas orientações no contexto já discutido anteriormente.

Portanto, antes de discutirmos os sentidos das oficinas atribuídos pelosicineiros, acreditamos ser relevante compreender quais são as concepções que orientam essas ações dirigidas aos jovens. Que concepções de juventude estão expressas nesses projetos e que objetivos são definidos pelas suas ações educativas. Acreditamos que essa discussão possa trazer subsídios para refletirmos sobre os sentidos atribuídos pelos própriosicineiros às suas ações educativas, refletindo também em que medida esses sentidos se aproximam ou se afastam das propostas pedagógicas dos projetos que os contratam.

Como afirmam Sposito e Carrano (2003, p. 16-17), “Embora recente, observa-se na sociedade brasileira um consenso inicial em torno da necessidade de implementação de políticas públicas destinadas à juventude”. Por outro lado, os autores reconhecem, por meio da análise de pesquisas que buscam realizar um resgate histórico e, ao mesmo tempo, apresentar uma visão panorâmica das políticas públicas de juventude, que essas ações vêm

ocorrendo a partir de uma diversidade de orientações e que também configuram diferentes formas de relação com os sujeitos.

Sposito e Carrano (2003) analisam de forma preocupante essa situação, uma vez que

Essa diversidade, se de um lado recobre a possibilidade de experimentação e de inventividade social, elementos importantes para a constituição da democracia, de outro poderá resultar em experiências fragmentadas, com fraco poder de impacto e de disseminação não favorável à criação de elementos consistentes de uma nova cultura política na formulação de ações para a juventude. (SPOSITO e CARRANO, 2003, p.34-35).

Os autores concluem que, apesar de uma reconhecida explosão de programas que voltam suas ações para a juventude, essa parece ter ocorrido em um quadro de fragmentação setorial e pouca consistência conceitual e programática.

Abramo (2005), por meio das contribuições de Dina Krauskopf (2003), identifica quatro tipos de concepções que vêm orientando as políticas públicas destinadas à juventude, discutindo as contribuições, avanços e ao mesmo tempo as limitações de cada uma dessas concepções<sup>34</sup>.

É interessante observarmos que a discussão em torno das concepções que orientam as políticas públicas voltadas à juventude se aproxima da discussão anteriormente realizada sobre as “imagens e rótulos” sobre os jovens. Assim, é importante destacarmos que as ações públicas destinadas aos jovens exprimem parte das representações normativas correntes que a sociedade constrói sobre as idades e os atores jovens.

Sposito e Carrano (2003) chamam a atenção para o fato de que as políticas públicas não são simplesmente passivas a essas representações, mas também influenciam nas mesmas, provocando modulações nas imagens dominantes que a sociedade constrói sobre seus sujeitos jovens.

A primeira abordagem apresentada por Abramo (2005) seria a compreensão da “juventude como período preparatório”. Nessa perspectiva, a juventude é entendida como um período de transição entre a infância e a idade

---

<sup>34</sup> Apesar de a autora focar sua discussão nas ações públicas governamentais, acreditamos que muitas das características apresentadas também são comuns às ações voltadas para a juventude desenvolvidas por organizações não-governamentais (ONGs), empresas, igrejas, entre outros espaços, que, como apresentado, também são campos de atuação dos jovens oficinairos.

adulta, resultando em políticas voltadas para a preparação do jovem para o mundo adulto. “A política por excelência é a Educação; e apenas como complemento do tempo estruturado pela oferta educativa, programas dirigidos ao uso do tempo livre, de esporte, lazer e voluntariado, para garantir uma formação sadia dos jovens” (ABRAMO, 2005, p.20,).

Se por um lado essa perspectiva é a que assume uma postura mais universalista, representando a garantia de um direito por parte do Estado, por outro, uma de suas limitações se encontra justamente nas dificuldades apresentadas em perceber as distintas e desiguais situações que vivem os jovens, considerando a juventude como uma condição universalmente homogênea.

Uma segunda limitação dessa perspectiva se dá a partir do momento em que se compreende os jovens como futuros adultos, assim deixando de considerá-los como sujeitos do presente, com demandas atuais, desejos e vontades. A juventude é entendida como um momento de preparação, não importando o que o jovem sente e pensa e queira viver no momento atual.

Nos dias atuais, no Brasil, podemos pensar que a Educação é compreendida como a política universal pertinente aos jovens uma vez que boa parte das ações dirigidas a esses sujeitos são orientadas pela perspectiva educativa, de formação e preparação para a vida adulta, e outros programas, mais focados e diversificados, funcionariam como complementares e auxiliares do processo educativo.

Como apresenta Abramo (2005, p.20), “Na verdade, esta visão do jovem como *sujeito em preparação* e, portanto como receptor de formação, é o eixo que predomina em quase todas as ações a ele dirigidas, combinada aos mais diferentes paradigmas, não só nas políticas públicas estatais”. Uma segunda abordagem das políticas públicas de juventude seria a concepção da “juventude como etapa problemática”, na qual os jovens aparecem a partir dos problemas que ameaçam a ordem social. Nesse sentido, os sujeitos jovens têm visibilidade, ora como sujeitos em riscos sociais, vulnerabilidades, ora como sujeitos violentos, transgressores. Partindo-se dessa concepção, são formuladas políticas de caráter compensatório, focadas nos setores sociais com “características de vulnerabilidade, risco ou transgressão (normalmente os

grupos visados se encontram na juventude urbana popular)". (ABRAMO, 2005,p.21).

Mesmo identificando que histórica e socialmente os jovens vivenciam uma fase da vida marcada por certa instabilidade associada a determinados "problemas sociais", o risco dessa perspectiva é a de que, a partir desses problemas, se constrói uma percepção generalista e estigmatizada da juventude, como se a juventude em si fosse um problema, fosse violenta ou perigosa.

Chamando a atenção à predominância desse tipo de ações em relação aos jovens, (Abramo 2005, p.21) alerta para o fato de que: "quase todas as justificativas de programas e políticas para jovens, quaisquer que sejam elas, enfatizam o quanto tal ação pode incidir na diminuição do envolvimento dos jovens com a violência".

Carvalho (2009), analisando a metodologia do Programa Fica Vivo!, afirma

o Fica Vivo caracteriza-se como política pública de prevenção ao crime que tem como público- alvo direto jovens em situação de vulnerabilidade social, de 12 a 24 anos, e indireto a população do local onde está implantado o programa.

O objetivo geral é reduzir a incidência de homicídios cometidos por jovens de 12 a 24 anos nas regiões onde está implantado. (CARVALHO, 2009, p.19)

Assim, tendemos a pensar que o programa Fica Vivo! enquadre-se nessa segunda perspectiva uma vez que é um programa dirigido a uma parcela da população jovem, estabelecendo seu público-alvo a partir das localidades com maiores índices de assassinato entre os jovens. Na descrição da metodologia, parece estar implícita uma concepção de que os jovens sejam sujeitos violentos, fazendo-se necessárias ações públicas que impeçam que esses sujeitos se matem ou morram. Nesse sentido, o termo exclamativo "Fica Vivo!" é bem sugestivo.

No entanto, faz-se necessário pontuar as limitações em se adequar um programa a uma dessas perspectivas apresentadas. Muitas vezes, como acreditamos ser o caso do Fica Vivo!, um mesmo projeto compartilha de diferentes vertentes e perspectivas. Como também será discutido posteriormente, para além das definições do programa, acreditamos que os

diferentes atores, sejam eles técnicos ou oficinairos, reinterpretem as determinações estabelecidas. Dificilmente poderíamos pensar que um programa é a reprodução exata de uma das perspectivas apresentadas por Abramo (2005). Os programas, em suas formulações, apresentam mais de uma concepção, e os agentes, em suas ações, imprimem suas próprias interpretações.

A terceira perspectiva apresentada é a concepção do “jovem como ator estratégico do desenvolvimento”. Essa perspectiva se orienta na formação dos jovens como agentes para enfrentar os problemas de exclusão social que ameaçam contingentes de jovens e as comunidades onde vivem. Essa perspectiva, muitas vezes também intitulado pelo “fomento ao protagonismo juvenil”, tem sido bastante difundida no Brasil, principalmente em colaboração com agências de cooperação internacionais, ONGs e fundações empresariais.

Abramo (2005) reconhece os avanços dessa concepção a partir do momento que traz

a possibilidade de incorporar os jovens em situação de exclusão não pela ótica do risco e da vulnerabilidade, mas numa perspectiva inclusiva, centrada principalmente na incorporação à formação educacional e de competências no mundo do trabalho, mas também na aposta da contribuição dos jovens para a resolução dos problemas de suas comunidades e sociedades, através do seu engajamento em projetos de ação social, voluntariado etc. (ABRAMO, 2005, p.22)

Por outro lado, um grande problema, e ao mesmo tempo limitação dessa concepção, é identificado a partir da “‘carga’ depositada sobre os jovens, na medida em que eles aparecem como aposta para a solução das comunidades (mesmo no plano nacional), sem que sejam devidamente consideradas suas necessidades; o risco é que se tornem alvo de interesse público somente na medida das suas contribuições, em detrimento de suas demandas”. (ABRAMO, 2005, p.22).

Um outro risco, que vem se confirmando pelas análises das políticas com essas diretrizes, está no fato de que muitas vezes elas atribuem a responsabilidade da solução de problemas sociais estruturais da sociedade unicamente aos jovens, não lhes fornecendo recursos suficientes para agirem, e, ao mesmo tempo, os culpabilizando pelo fracasso.

A quarta perspectiva apresentada por Abramo (2005) consiste na ideia da juventude cidadã como sujeito de direitos. “Nessa visão, a juventude é compreendida como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, por onde os jovens passam a ser considerados como sujeitos de direitos e deixam de ser definidos por suas incompletudes ou desvios”. (ABRAMO, 2005, p.22).

O grande avanço nessa concepção se dá a partir da compreensão dos jovens como sujeitos integrais, para os quais se fazem necessárias políticas universalistas e articuladas intersetorialmente.

Como toda categorização, acreditamos que essa também possua suas limitações uma vez que generalizações são feitas e perspectivas são desconsideradas. No entanto, é interessante pensarmos que é nesse contexto de diferentes orientações e ações fragmentadas que os jovens oficinairos desenvolvem seu trabalho educativo. Assim, podemos nos fazer os seguintes questionamentos: como os jovens oficinairos compreendem as oficinas? Que sentidos atribuem às suas práticas? Que concepções norteiam suas ações educativas? São essas algumas das questões que pretendemos discutir a seguir.

## 2.4 O sentido das oficinas para os oficinairos

Iniciando a discussão sobre o sentido das oficinas para os oficinairos, a Tabela 13 apresenta os graus de concordância e discordância dos entrevistados em relação aos objetivos das oficinas.

TABELA 13  
Objetivos das oficinas

Objetivos das oficinas (em %)	Discordo Fortemente	2	3	4	Concordo Fortemente
Ensinar um saber ou ofício como música, dança, um esporte, uma profissão	0,8	6,7	15,1	42,9	34,5
Tirar os jovens da rua, ocupar o tempo ocioso deles	0,8	2,5	7,6	21,0	68,1
Promover uma educação humana dos sujeitos, transmitir valores	0	0	0,8	21,8	77,3
Tentar socializar aqueles sujeitos que a escola e a família não conseguiram	0	,8	5,0	30,3	63,9
Ensinar jovens para que eles se tornem futuros oficinairos	1,7	5,9	17,6	30,3	44,5

É interessante observar que 77,3% dos entrevistados concordaram fortemente com a afirmação de que a oficina era um espaço de promoção de uma educação humana. Se somarmos as notas 4 e 5 da escala de concordância/discordância, essa porcentagem passa para 99%. Portanto, a promoção de uma educação humana, além de ser o objetivo com maior concordância entre osicineiros, foi também o objetivo que não teve, por parte dos entrevistados, qualquer grau de discordância.

Dois outros objetivos, que, como discutiremos posteriormente, possivelmente estão relacionados à perspectiva de socialização, e que tiveram bastante concordância entre osicineiros, foram “tentar socializar aqueles sujeitos que a escola e a família não conseguiram”, uma vez que 63,9% concordaram fortemente com essa afirmação e “tirar os jovens da rua, ocupar o tempo ocioso deles”, em que a forte concordância foi de 68,1%.

Osicineiros também concordaram com a afirmação de que o objetivo das oficinas é a transmissão de um saber ou ofício uma vez 34,5% dos entrevistados concordaram fortemente com essa afirmação. Se somarmos as notas 4 e 5 da escala de concordância/discordância dessa afirmação, essa porcentagem passa para 77,4%.

Assim, podemos constatar que os entrevistados concordaram tanto com as afirmações referentes à compreensão da oficina como um espaço de socialização, quanto com as afirmações referentes à compreensão da oficina como espaço de transmissão de saberes. No entanto, é possível identificar uma maior concordância com as frases que diziam respeito à questão da socialização.

Podemos afirmar, portanto, que os entrevistados reconhecem as oficinas como local de aprendizagem de um esporte, de um saber cultural ou de uma profissão, no entanto atribuem uma maior importância à perspectiva da oficina como momento de realização de uma educação humana, da transmissão de valores e de uma socialização.

Essa constatação pode ser exemplificada por meio da fala de umicineiro de grafite. “Muitos jovens me procuram querendo aprender a grafitar e é através do grafite que eu vou conversando com eles, dando ideias. Vou falando aos poucos, durante as oficinas. Se chegar e falar tudo de uma vez assusta os meninos e eles não voltam mais. Tem que ir falando aos poucos,



conquistando a confiança deles”. A partir do relato do oficineiro de grafite, podemos pensar que uma das formas usadas pelos oficineiros para se aproximarem dos jovens é por meio do interesse desses pelos saberes das oficinas, para então começar a trabalhar outras questões, não apenas o ensino de alguma prática, como no caso o grafite.

Tendo como referência a constatação dos oficineiros como personagens educativos que valorizam uma educação ampla, não restringindo sua ação à transmissão de um saber, e que reconhecem as oficinas como um momento de socialização e discussão de valores, é possível notar certa semelhança desses sujeitos com a perspectiva educativa da educação social, que também define que a educação não se restringe à transmissão de conteúdos, mas sim como um espaço de formação humana.

Após uma visão panorâmica da educação social na Europa, Romans, Petrus e Trilla (2000) reconhecem que nessa perspectiva uma de suas características seria justamente a compreensão da educação como espaço de socialização.

Como afirmam os autores “(...)el adjetivo <<social>> se referiría a um objetivo de la educación: el desarrollo de la dimension *social* de la personalidad. La pedagogia social sería entonces la disciplina que tiene por objeto la educación *social*/del individuo (el desarrollo de la sociabilidad, etcétera) (...)”(ROMANS, PETRUS e TRILLA, 2000, p.20).

Os autores identificam diferentes dimensões da personalidade como a intelectual, social, física, afetiva, estética etc. e definem que cada uma dessas pode ser objeto de ações educativas específicas. Assim, “La pedagogia social, así entendida, tendría por objeto el estudio de aquellas acciones que producen efectos educativos em la dimensión social de la personalidad” (ROMANS, PETRUS e TRILLA, 2000, p.20). No entanto, fazem duas considerações.

A primeira é a da impossibilidade de uma separação entre as diferentes dimensões da personalidade, portanto a educação social não se limitaria à perspectiva da socialização, sendo também trabalhadas outras dimensões como as intelectuais, estéticas etc. A segunda consideração é a de que outras ações educativas, que não se intitulam como pedagogia social, também permitem a socialização dos indivíduos. Nas palavras dos autores,

En definitiva, parece que el uso de la expresión pedagogía social, por un lado, remite *no solo* a intervenciones educativas sobre la dimensión social de la personalidad y, por otro lado, tampoco todas las intervenciones educativas de este tipo suelen ser contempladas bajo los auspicios de aquella disciplina pedagógica. Podríamos decir que el desarrollo de la sociabilidad es un rasgo muy identificador del <<aire de familia>> de la pedagogía social; pero un rasgo que ni es exclusivo de esta familia ni necesariamente comparte toda la parentela”. (ROMANS, PETRUS e TRILLA, 2000, p.21)

As considerações em relação à educação social nos dão subsídios para compreender a ação educativa dos oficinairos que afirmaram reconhecer e valorizar a existência de transmissão de conteúdos em suas oficinas, mas atribuíram uma importância central à perspectiva da socialização nas suas ações educativas. A partir dessas considerações, não podemos deixar de nos perguntar: mas o que os oficinairos compreendem por socialização? Nas respostas dos entrevistados, em relação à perspectiva da socialização, a afirmação mais valorizada foi a de uma educação humana, transmissão de valores. No entanto, mesmo que em menor grau, também foi valorizado pelos entrevistados a ideia de tirar os jovens da rua e de socializar aqueles sujeitos que a escola e a família não conseguiram.

Se a primeira afirmação pode ser compreendida a partir da discussão de uma educação mais ampla de direitos, de transmissão de valores, que estamos realizando, tendemos a pensar que as duas últimas estejam ligadas à concepção de que os jovens são sujeitos perigosos e precisam ser contidos, ou que o papel das ações educativas voltadas para a juventude seja o de reparação de uma socialização mal feita pelas instituições tradicionais, como a escola e a família. Essa perspectiva, como já foi discutida, é muito comum nas ações educativas que se propõem a ressocializar ou conter os “jovens perigosos”.

As três afirmações referentes à questão da socialização correspondem às perspectivas presentes nas ações públicas voltadas para a juventude, ora pautadas na proposta da garantia de direitos aos jovens, ora na ideia de socializar os sujeitos perigosos ou “mal-adaptados”.

Sposito e Carrano identificam essas duas possibilidades ao afirmarem que nas concepções que pautam as ações para os jovens “(...) tanto pode estar presente a ideia de “proteção” da sociedade diante do risco iminente provocado

por seus segmentos jovens, como a percepção de que atores juvenis podem estar contemplados nas políticas enquanto expressão de um campo ampliado de direitos reconhecidos pela democracia” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p.17).

É interessante observar, em relação à concepção de socialização, a não existência de um consenso nas propostas dos educadores sociais. Uma primeira concepção é apresentada por Maillo (1971), que define a ação de socialização de um educador social a partir da perspectiva de que

(...) tiende a preparar al niño, al adolescente, al joven o al adulto para una convivencia con sus semejantes que elimine o reduzca al mínimo las fricciones y los conflictos, capacitándole para la comprensión de los demás, el diálogo constructivo y la paz social (MAILLO, 1971, p.12).

Essa proposta de socialização justifica a definição do público- alvo das ações educativas dos pedagogos sociais, apresentada por Romans, Petrus e Trilla (2000), “Estos destinatarios son aquellos individuos que requieren atención educativa particular en razón de las carencias sociales (de origen social) que padecen, o por encontrarse en alguna situación de conflicto con su entorno social (o de riesgo de caer en el)” (ROMANS, PETRUS e TRILLA, 2000, p.24).

Tendemos a acreditar que essa concepção de socialização, refletida nas frases de “redução de conflitos”, “capacitação para a compreensão”, “carências sociais”, estejam ligadas à perspectiva de uma ação educativa que busque adaptar os sujeitos, enquadrando-os à sociedade.

Uma diferente proposta de trabalho socializador é apresentada por Martí (2007).

Si entendemos por socialización un proceso interno de aprendizaje social, que permite a la persona durante toda su vida asumir, interiorizar e integrar en la estructura de su personalidad las formas y contenidos culturales del medio e incorporarse progresivamente a la sociedad en la que ha de vivir como miembro activo de ella, es importante destacar que la socialización no consiste en insertarse o adaptarse a la sociedad, sino que es un proceso dinámico e integrador, en el que intervienen tanto el propio sujeto, con su caudal innato o adquirido, como todo lo exterior con lo cual entra en relación, y este proceso educativo contribuye al perfeccionamiento y optimización del hombre. (MARTÍ, 2007, p.88)

Essa segunda perspectiva apresentada por Martí (2007), mesmo reconhecendo o papel da socialização como incorporação dos conteúdos culturais de uma sociedade, ressalta a ideia de uma não adaptação dos sujeitos e sim de uma dinâmica de integração entre sujeito e sociedade. Essa concepção pauta a proposta educativa do pedagogo social, como afirma a autora.

Esto permite indicar que la pedagogia social se dirige, en primer lugar, a conseguir una educación social posibilitada de que el individuo sea el artífice principal de su socialización; y, en segundo, procurar, mediante el trabajo social, que la fuerza de la dinámica social, con sus dificultades y problemas, no haga desviarse o fracasar el personal e intransferible proceso de socialización (MARTÍ, 2007, p.88).

É no contexto dessa multiplicidade de concepções existentes em relação à socialização que atuam os jovens oficinairos. Se os dados discutidos apresentam uma maior valorização dos oficinairos da perspectiva da socialização em relação à proposta de transmissão de saberes, também foi possível observar que a concepção de socialização entre os oficinairos é também diversa, ora tendendo à perspectiva da garantia de direitos, ora a uma proposta de ressocialização dos sujeitos “em risco social”. Ora numa tentativa de enquadramento dos “mal-adaptados”, ora na perspectiva da integração social.

## **2.5 As qualidades de um oficinairo**

Levando-se em consideração a valorização dos oficinairos em uma perspectiva de educação ampla, por meio do reconhecimento das oficinas, não apenas como um ambiente de aprendizagem de um saber, mas sim como um espaço de uma educação humana, de socialização e transmissão de valores, nos propomos a identificar alguns elementos considerados relevantes pelos oficinairos para a realização do trabalho educativo a que eles se propõem. Assim, a Tabela 14 apresenta “as qualidades” que os oficinairos acham importante para a realização do trabalho educativo.

Tabela 14  
Qualidades que um oficinairo deve ter

Qualidades que um oficinairo deve ter (em %)	Nada Importante	2	3	4	Muito Importante
Dominar um ofício ou saber como um esporte, música, dança, uma profissão	0	4,2	6,7	22,7	66,4
Saber transmitir esse ofício ou saber como um esporte, música, dança profissão	0,8	,8	3,4	19,3	75,6
Ter uma idade próxima aos participantes da oficina	26,1	21,0	16,8	23,5	12,6
Conhecer os participantes da oficina, saber quem são	0	4,2	5,9	19,3	70,6
Conhecer a comunidade onde trabalha	0	1,7	1,7	13,4	83,2
Saber dialogar com os jovens	0	0	0	5,9	94,1
Ser da comunidade	14,3	10,9	14,3	30,3	30,3
Conhecer os interesses e objetivos do Programa social que contrata o oficinairo	0	0	2,6	12,0	85,5
Conhecer a dinâmica da comunidade local	0	0	0,8	31,1	68,1

Analisando a Tabela 14, é possível identificar, a princípio, três possíveis qualidades centrais atribuídas pelos oficinairos para realização de suas ações educativas. Essas seriam: habilidade do oficinairo em conhecer e saber dialogar com os jovens com que eles estão trabalhando, uma vez que 94,1% dos oficinairos entrevistados consideraram “muito importante” saber dialogar com os jovens. Conhecer o local no qual eles desenvolvem suas ações educativas já que 83,2% dos oficinairos consideraram muito importante conhecer a comunidade onde trabalham. Conhecer os objetivos e interesses das ações públicas que os contratam, sendo considerado muito importante por 85,5% dos entrevistados.

É interessante pensarmos que em um contexto social em que, como aponta Arroyo (2004), no livro “Imagens Quebradas”, os professores não conhecem os jovens e não dão conta de dialogar com eles, surjam educadores que justamente valorizam o conhecimento dos jovens para a realização de sua ação educativa.

Se por um lado foi possível identificar uma diversidade existente nas oficinas em relação aos saberes transmitidos, locais e condições, por outro, podemos afirmar que em comum, os oficinairos valorizaram a habilidade de diálogo com os jovens. 100% dos entrevistados concordaram ou concordaram fortemente com a afirmação de que era importante o oficinairo saber dialogar com os jovens com quem estão trabalhando.

Eles conhecem os jovens participantes de suas oficinas, sabem seus nomes e têm facilidade de conversar com eles. Nas diferentes oficinas visitadas, como vimos nos relatos do início do capítulo, se tornou comum a cena dos oficineiros serem rodeados pelos jovens quando chegavam, cumprimentando-os e abraçando.

Podemos pensar que a perspectiva de valorização da relação e de reconhecimento da importância de se conhecer os jovens participantes das oficinas novamente aproxima os oficineiros das correntes da educação social. Romans, Petrus e Trilla (2000), além da socialização, também identificam como característica da educação social a atuação dos educadores em contextos sociais específicos, com uma ação voltada para determinados grupos. Como já foi discutido, essa ação focada pode ser fundamentada tanto na perspectiva dos direitos, quanto na perspectiva da contenção ou da ressocialização de determinados grupos sociais, mas acreditamos ser interessante observar que ao pensarmos um público específico para a ação educativa, estamos, de certa forma, valorizando a importância de se conhecer os sujeitos alvos dessa ação.

Dessa forma, como é possível observar na Tabela 14, 75,6% dos oficineiros afirmaram ser muito importante saber **transmitir** o conhecimento de sua oficina, enquanto 66,4% afirmaram ser muito importante **dominar** esse saber. Acreditamos que esse dado corrobora a proposta de valorização da relação educativa entre os oficineiros, uma vez que é dada uma maior atribuição dos entrevistados à importância de se saber transmitir um conhecimento, do que de se saber o conhecimento em si. Podemos pensar que os entrevistados estejam afirmando não ser suficiente um oficineiro ser um jogador de futebol habilidoso ou saber fazer grafites bonitos, mas sim saber ensinar, transmitir esses conhecimentos. A importância está sendo dada à relação educativa, e não só ao acúmulo do conhecimento pelo educador.

Martí (2007) busca identificar quais seriam as características da ação de um educador social. Dentre elas uma em particular nos interessa nessa análise, que seria uma preocupação durante a ação educativa de se levar em consideração o público específico com quem se vai dialogar. Segundo Martí (2007), um educador social busca exemplos concretos da realidade das pessoas com quem está falando, se identificar com o grupo e tentar garantir “la

asequibilidad em correspondência com la edad, el grupo social y lãs características territoriales”. (MARTÍ, 2007, p.89).

A discussão feita por Martí (2007) nos remete às afirmações de Mimi, descritas no início deste capítulo, sobre a sua preocupação em organizar a oficina considerando a idade dos jovens participantes. Outro oficineiro relata as diferenças em se realizar uma oficina para jovens moradores de uma região violenta; para jovens de uma escola particular de classe média; ou para jovens que estão em um centro de internação provisória em decorrência de atos inflacionais.

O reconhecimento dos oficineiros da importância de se conhecer os jovens com quem trabalham, de saber dialogar com eles (afirmações essas que puderam ser observadas também nas visitas de diferentes oficinas) aproximam esses jovens educadores da perspectiva da educação social em relação à valorização do conhecimento dos sujeitos alvo do processo educativo.

Durante uma formação com um grupo de oficineiros<sup>35</sup>, eles se perguntavam se ainda se consideravam jovens ou se já se consideram adultos. As opiniões eram bastante divergentes em relação à fase da vida em que acreditavam se encontrar. Durante a discussão, escutei a frase de um oficineiro que acredito expressar a discussão que estamos realizando. Ele disse: “Não sei se somos jovens ou se somos adultos. Mas sei que conversamos com os jovens de nossas oficinas como jovens. Falamos com eles de jovens para jovens e não de um adulto conversando com um jovem. Não falamos como um adulto, quando diz o que ele deve ou não fazer ou o que é certo ou errado. Falamos como outro jovem, dialogando, discutindo, dando sugestões de caminhos”. Acredito que essa frase expressa uma postura pedagógica de diálogo com os jovens, de troca e de valorização do saber dos mesmos e não uma postura de poder, de se colocar num local hierárquico superior.

Um segundo elemento característico dos oficineiros consistiu no reconhecimento da importância de se conhecer a comunidade onde trabalha. Como apresentado no primeiro capítulo dessa dissertação, parte significativa, cerca de 90%, dos oficineiros moram ou já moraram na comunidade onde

---

<sup>35</sup> Encontro de formação realizado no ano de 2009 com os oficineiros do núcleo Boréu, a convite dos técnicos do Fica Vivo!

realizam sua oficina. Dessa forma, podemos inferir que esses sujeitos conhecem esses lugares, possuem facilidade em transitar pelos mesmos e reconhecem essa característica como importante para a realização do trabalho que se propõem a realizar. Além de se conhecer os jovens, eles também reconhecem a importância de se ter acesso ao contexto social em que eles vivem.

Nessa perspectiva, podemos também pensar que o trabalho educativo dos oficinairos não se restringiria ao momento das oficinas, mas sim no acompanhamento dos jovens de forma geral. Em um seminário do programa Fica Vivo!, a frase de uma oficinaira exemplifica essa tendência. “Eu sou oficinaira 24 horas por dia”.

O oficinairo conhece os jovens, trabalha com eles durante a oficina, os vê durante a semana, conhece sua família, muitas vezes conversa com seus pais, conhece a escola que o jovem frequenta e quem são seus amigos. Talvez, no caso específico em que o programa Fica Vivo! se propõe a atuar, o oficinairo sabe se o jovem está ou não envolvido com o tráfico de drogas.

O terceiro ponto valorizado pelos entrevistados durante a pesquisa foi o reconhecimento da importância de se conhecer os interesses e objetivos dos programas sociais que os contratam. Inclusive, em seus relatos, alguns oficinairos discutem a especificidade de ser um oficinairo do Programa Fica Vivo! e a de ser oficinairo de outra ação pública, como o Escola Aberta. Os oficinairos demonstraram uma preocupação em compreender o porquê de uma determinada ação pública os contratar, qual o propósito que é definido para sua oficina, mesmo que não necessariamente concorde e cumpra com essa proposta, como será posteriormente discutido.

A partir desses três eixos valorizados pelos jovens oficinairos, que seria saber dialogar com os jovens, conhecer a comunidade onde trabalham e conhecer os objetivos do programa que os contrata, propomos uma aproximação da figura dos oficinairos com os mediadores sociais apresentados por Dubet (2006).

Diferente de outros profissionais da educação, os oficinairos não pautam suas ações por um estatuto profissional, não são necessariamente titulares de um diploma de qualificação reconhecida. Por outro lado, um dos elementos que os caracterizam, como discutido na categorização desses educadores, é o



fato de serem jovens e/ou morarem nas áreas de atuação das políticas pelas quais são contratados. Dessa forma, a figura dos oficinairos parece se aproximar da dos mediadores sociais, apontados por Dubet (2006, p.305. Tradução Livre), em que “No geral, é questão dos jovens cuja principal qualidade profissional é precisamente sua juventude e/ou sua proximidade cultural com os públicos com quem tratam”.

Segundo o autor, a escolha proposital de profissionais, com faixa etária próxima e que morem nas mesmas localidades do público com que irão trabalhar, justifica-se pela facilidade com que esses sujeitos conseguem trabalhar com os sujeitos alvos das ações públicas.

Tendemos a pensar que, assim como os mediadores, os oficinairos têm também como característica uma possível habilidade em criar pontes de tradução entre a cultura hegemônica, expressa nas políticas públicas, e a cultura local das comunidades alvo dessas políticas.

Poderíamos, portanto, pensar os oficinairos como mediadores, sujeitos que, por um lado, sejam capazes de compreender quais seriam as demandas e interesses das políticas públicas, seus propósitos e objetivos, e, por outro, teriam trato para trabalhar com os jovens alunos dos programas sociais, possuindo histórias de vida parecidas com a desses jovens, conhecendo suas realidades, sabendo como conversar com eles, além de serem ou conhecerem os lugares onde esses jovens moram.

No entanto, é importante destacarmos que, apesar de serem possivelmente selecionados pela habilidade de serem mediadores e afirmarem reconhecer a importância de compreender as orientações e objetivos estabelecidos pelos programas que os contratam, nem sempre os oficinairos concordam com esses objetivos ou com as diretrizes estabelecidas pelos programas.

Em conversa com um oficinairo, ele conta que, constantemente, entrava em grandes embates com os técnicos do programa Fica Vivo! porque acreditava ser necessário trabalhar com os jovens em sua oficina antes que eles entrassem no tráfico, a partir dos 10 anos de idade. Já a diretriz do programa, defendida pelo técnico, era de que a idade mínima para se participar das oficinas era a partir dos 12 anos. Em outro relato, um oficinairo fala que o Fica Vivo! acredita trabalhar na prevenção da criminalidade, mas que para ele

o programa desempenhava uma função muito mais ampla, trabalhando educação, saúde, cultura e também atingindo a comunidade toda, não apenas os jovens.

Assim, pudemos constatar que os jovens oficinairos colocam em questão muitas das diretrizes do programa e imprimem sua própria perspectiva educativa em suas ações. Os exemplos supracitados sobre a discordância dos dois oficinairos em relação à idade mínima para se poder participar das oficinas e os objetivos do programa são apenas algumas das muitas situações que foram observadas. Em um caso “extremo” relatado por um técnico do programa, um oficinairo se desligou do Fica Vivo! dizendo não acreditar mais no programa e em seus objetivos.

Em diferentes ocasiões, ouvi relatos de que os oficinairos eram a “ponta” da política, aqueles que tinham acesso ao público-alvo e transmitiam a proposta do programa. Podemos pensar que os oficinairos são sim os mediadores, a “ponta” da política que tem acesso aos jovens, mas não cumprem essa tarefa de forma passiva, inclusive discordando de diferentes aspectos.

Buscamos, nessa discussão, ampliar a compreensão dos saberes trabalhados pelos oficinairos em suas oficinas, bem como os sentidos que esses jovens educadores atribuem à sua prática, levando-se em consideração o contexto mais amplo das ações educativas das quais eles fazem parte. Dando continuidade à nossa discussão, no próximo capítulo, buscaremos compreender quais locais os oficinairos atribuíram o aprendizado de suas práticas e quais são suas perspectivas profissionais como oficinairos.

## Capítulo 3

Como já discutido, as ações públicas que contratam os jovens oficinairos não estabelecem um critério de escolaridade ou formação específica para sua atuação profissional. Considerando-se esse aspecto e as discussões realizadas em torno das oficinas, dos saberes trabalhados nas mesmas e dos sentidos que os oficinairos atribuem às suas práticas educativas, podemos levantar os seguintes questionamentos: como esses jovens aprenderam a ser oficinairos? Como tiveram acesso aos saberes transmitidos nas oficinas? Quais foram suas referências educativas?

A partir desses questionamentos, neste capítulo, buscaremos explorar as possíveis contribuições atribuídas pelos oficinairos à escola; aos projetos sociais e grupos, associações e movimentos sociais à sua constituição como educadores.

Após essa discussão, uma última consideração que nos propomos a fazer é referente à compreensão dos oficinairos como um possível campo de atuação profissional. Nos perguntamos: o oficinairo estaria se constituindo como uma nova profissão?

### 3.1 A Escola

Mimi mostra-me algumas apostilas de pré-vestibular compradas de um vizinho. Ele está matriculado em um supletivo e quer concluir o ensino médio para ingressar na faculdade. Mimi diz preferir estudar em casa e ir fazendo as provas de cada disciplina separadamente. “Eu preciso passar em cinco provas de cada matéria. Já terminei Geografia e Português e estou na minha terceira prova de Biologia”, conta Mimi.

Folheando as apostilas, que tinham uma aparência bem antiga, Mimi diz que agora seria mais fácil estudar, porque as questões da prova eram bem parecidas com as da apostila. Ele conta também que quando cansa de ler assiste aos vídeos do Telecurso 2000<sup>36</sup> no youtube<sup>37</sup> ou pede para sua namorada lhe ensinar as matérias.

---

<sup>36</sup> Sistema de ensino veiculado pela televisão.

<sup>37</sup> Site da internet que permite o compartilhamento de vídeos.

Desde nossos primeiros encontros, uma das características de Mimi que me chamaram a atenção foi a habilidade de transformar cada situação de sua vida em um momento de aprendizagem. Mimi conta ter aprendido a concertar computadores fazendo pesquisas em sites da internet. Ele aprendeu dança de salão observando os sogros nos bailes da Pedreira. Após alguns encontros, percebi como ele se apropriava de termos que eu utilizava, inclusive explicando a outros jovens o que era o “Observatório da Juventude”. Em certa ocasião, após Mimi ser convidado a participar de uma aula cujo tema era violência, em um curso de especialização em psicanálise, observei que ele tinha se apropriado de alguns termos psicanalíticos e os utilizava em nossas conversas, por exemplo, se referindo ao “desejo” dos jovens que participam das oficinas.

Apesar dessa postura curiosa de Mimi, de querer sempre aprender, de demandar cursos que o ensinassem a ser um melhor oficinairo e de se apropriar de conhecimentos em diferentes situações, nos meses em que o acompanhei, em momento algum escutei Mimi trazer exemplos, fazer referências ou falar de algo aprendido na escola. Tendo tido contato com Mimi em diferentes situações, como suas oficinas, nos seus trabalhos de mobilização na Pedreira, junto ao Programa Fica Vivo!, na sua relação com seus familiares e também em alguns momentos de lazer, fica visível como os conteúdos escolares tinham pouca relação com a vida cotidiana desse jovem.

Mesmo com o visível distanciamento entre os conteúdos escolares e seu dia-a-dia, Mimi atribuía grande importância à conclusão do ensino médio, vislumbrando-a como uma possibilidade de alavancagem em sua vida. Como será mais bem discutido posteriormente, da mesma forma que outros jovens, Mimi aparentemente estabelece uma relação estratégica com a escola, se esforçando para concluir os estudos, não a partir do interesse dos possíveis conhecimentos adquiridos em sala de aula, mas sim na busca de um certificado que possivelmente lhe garantisse melhorias profissionais ou cumprisse um pré-requisito para o ingresso na universidade.

Em uma pesquisa realizada em quatro países e tendo como referencial teórico antropológico a “relação com o saber”<sup>38</sup>, Bernard Charlot (2001) traz alguns questionamentos sobre o que seria, na perspectiva dos jovens,

---

<sup>38</sup> Para uma discussão teórica da “relação com o saber”, ver Charlot 2000.

importante aprender e quais seriam as relações entre o saber e a vida. Por meio de uma metodologia criativa, Charlot (2001) perguntou a diferentes jovens o que, em uma situação hipotética, caso chegasse uma nave espacial à Terra, eles ensinariam sobre a vida humana para os extraterrestres. Em consonância com o que estamos discutindo sobre o cotidiano de Mimi, é interessante apontar que, excetuando saber ler e fazer contas, muito pouco dos saberes ensinados na escola foi escolhido pelos jovens na definição do que é importante para conhecer a vida humana.

A partir dessas constatações, tendemos a pensar que o distanciamento entre os conteúdos trabalhados na escola e o sentido dos mesmos na vida cotidiana estaria funcionando como um dificultador das trajetórias escolares de Mimi e de outros jovens brasileiros. Possivelmente, Mimi teria uma maior motivação para frequentar a sala de aula se conseguisse atribuir significados aos conteúdos escolares, relacioná-los com sua vida cotidiana ou estabelecer um diálogo com as questões que enfrenta no seu trabalho de oficinairo.

Dando continuidade às discussões até então levantadas a partir da história de Mimi e numa tentativa de ampliação da compreensão dos significados da vivência escolar à constituição dos oficinairos, a Tabela 15 apresenta a opinião dos oficinairos jovens do Programa Fica Vivo! em relação à contribuição da escola para diferentes dimensões de suas vidas.

TABELA 15  
Contribuição da escola para diferentes dimensões de suas vidas

Contribuição da Escola (em %)	Não teve contribuição	2	3	4	Muita contribuição
Futuro profissional	10,1	9,2	16	31,9	32,8
Conseguir melhores trabalhos	3,4	11,8	17,6	29,4	37,8
O que você faz no seu dia-a-dia	9,2	12,6	14,3	36,1	27,7
Ser alguém na vida	4,2	6,7	10,9	22,7	55,5
Entender a realidade	6,7	8,4	12,6	35,3	37
Fazer amigos	1,7	4,2	8,4	25,2	60,5
Ser oficinairo	25,2	10,9	11,8	26,1	26,1
Participação/militância social	16,9	10,2	14,4	36,4	22

Foi possível identificar, por meio das respostas dadas em relação à escola, a importância atribuída pelos oficinairos à questão de se fazer amigos, uma vez que 60,5% dos entrevistados afirmaram que a escola teve muita contribuição para esse fim.

Em relação ao termo “amizade”, tendemos a acreditar que esse poderia ser compreendido como expressão da sociabilidade entre os jovens. A partir de uma discussão sobre “as múltiplas dimensões da condição juvenil”, Dayrell, Leão e Gomes (2010) afirmam que uma série de pesquisas vem sinalizando para a centralidade da sociabilidade entre os jovens. Segundo os autores, essa se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também está presente nos espaços institucionais como na escola ou mesmo no trabalho.

Dayrell, Leão e Gomes (2010) afirmam que os grupos de amigos constituem-se como um espaço de afinidades e afetividades, sendo com quem fazem os programas, ‘trocam ideias’, buscam formas de se afirmar diante de outros grupos juvenis e também do mundo adulto. Assim, “[A] sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (DAYRELL, LEÃO e GOMES, 2010, p.6).

Nesse sentido, a escola, muitas vezes sendo um dos primeiros espaços de ampliação de vivências dos sujeitos para além do contexto familiar e possibilitando o convívio com pessoas da mesma idade, vem se configurando como um importante momento de sociabilidade entre os jovens, constituindo-se como um espaço de encontro, amizade, troca de experiências e afetividades.

Analisando a Tabela 15, chama a atenção o fato de que a “amizade” foi o quesito mais bem avaliado pelos oficineiros nas perguntas referentes à contribuição da escola para suas vidas. Essa realidade já foi identificada em outras pesquisas, como afirma Corti (2004), ao dizer que a dimensão da sociabilidade é muitas vezes reconhecida, pelos jovens, como a coisa mais importante de estar na escola. Podemos pensar que as afirmações que estabelecem que “a amizade é a coisa mais importante de estar na escola”, por um lado, reconhecem e valorizam a escola como instituição que proporciona um momento de encontro com os pares, no entanto, por outro, podem ser entendidas como uma desqualificação de outras funções dessa instituição, como a transmissão dos conteúdos curriculares.

Para além da questão da amizade, acreditamos que outros dados da pesquisa podem também ser compreendidos como expressão da sociabilidade

entre os jovens oficinairos no contexto escolar. É interessante observarmos que 27% dos oficinairos disseram ter aprendido os saberes das oficinas com os professores da escola, no entanto, uma porcentagem superior, 37% disseram ter aprendido os saberes de suas oficinas na escola.

Os jovens oficinairos atribuíram maior aprendizagem dos saberes das oficinas à vivência escolar do que especificamente às aprendizagens com os professores. Poderíamos pensar que as aprendizagens que ocorrem na escola e que não são mediadas pela relação professor-aluno seriam resultado das sociabilidades entre os jovens. O estar na escola, o contato com outros jovens e o tempo livre, muitas vezes, estariam funcionando como possibilidade de aprendizagens para os jovens oficinairos. Assim, Corti , reconhecendo que a aprendizagem na escola é mais ampla que a relação professor-aluno, afirma que a vivência escolar, além da transmissão dos conteúdos programáticos definidos, “pode significar a construção de um círculo de amizades e de relações que permitam acessar informações e conhecimentos...” (CORTI, 2004, p.115).

Ainda sobre a questão da relação professor-aluno, mesmo os oficinairos atribuindo pouca aprendizagem dos saberes de suas oficinas aos seus professores da escola, é interessante observar que 49% dos entrevistados reconheceram ter aprendido a transmitir os conhecimentos das oficinas com os mesmos. Portanto, podemos concluir que, independente dos locais de aprendizagem dos saberes de suas oficinas, os oficinairos afirmaram ter os professores da escola como referência de modelos de educadores. Apesar dessas atribuições, não podemos deixar de nos lembrar das conclusões feitas no capítulo anterior, em que os oficinairos afirmaram valorizar a socialização e o diálogo com os jovens em suas oficinas, características que possivelmente os distanciam das ações educativas dos professores da escola.

Outra afirmação significativamente avaliada pelos oficinairos foi referente à contribuição da escola para eles serem “alguém na vida”, uma vez que 55,5% dos entrevistados disseram que a escola teve muita contribuição em relação a essa perspectiva.

Buscando identificar os sentidos e significados atribuídos pelos jovens à vivência escolar, e a partir de um panorama da produção do conhecimento das dissertações de mestrado e teses de doutorado em Educação, Ciências Sociais

e Serviço Social, entre os anos de 1999 e 2006, Dayrell, Dias, Carmo e Nonato (2009) afirmam que os resultados dos estudos vêm apontando para uma valorização dos jovens em relação à escola<sup>39</sup>, reconhecendo esse espaço como possibilidade de acesso ao conhecimento, bem como uma “promessa” de um futuro melhor por meio de uma inserção profissional mais qualificada.

Tendemos a pensar que a afirmação “ser alguém na vida”, valorizada pelos oficinairos, possa ser associada a essa representação positiva em relação à vivência escolar. Ser alguém na vida estaria associado à representação feita pelos jovens de que a vivência escolar e a certificação alcançada com a conclusão dos estudos estariam agregando elementos que permitissem a eles a conquista de seus objetivos ou o alcance de uma melhor qualidade de vida.

Possivelmente essa afirmação se aproximaria à perspectiva apontada por Fernandes (2003), em que a autora identifica uma compreensão dos jovens sobre a escola como possibilidade de “campo de sonhos de futuro”, “onde os jovens estudantes acreditam que, dedicando-se ao processo de escolarização e conseguindo concluí-lo, terão um bom futuro...” (FERNANDES, 2003, *apud*, DAYRELL, DIAS, CARMO e NONATO 2009).

No entanto, ao analisarmos as demais respostas dadas pelos oficinairos, pudemos observar que a valorização positiva em relação à escola, atribuída à afirmação de “ser alguém na vida”, não é igualmente acompanhada pelas outras afirmações referentes à vida cotidiana desses jovens. A representação positiva em relação à vivência escolar não reflete, em iguais proporções, as atividades que eles desenvolvem no seu cotidiano, como as questões profissionais, do dia-a-dia e da compreensão da realidade. Chama a atenção o fato de que 10,1% dos entrevistados disseram que a escola não teve contribuição para o futuro profissional dos mesmos. 9,2% fizeram a mesma afirmação em relação ao que eles fazem em seu dia-a-dia e 6,7%, em entender a realidade.

A não contribuição da escola foi ainda mais significativa nas respostas referentes ao interesse central de nossas perguntas, que é a atuação dos

---

<sup>39</sup> Os autores, no entanto, chamam a atenção para o fato de que essa valorização não é feita sem o levantamento de críticas pelos jovens à escola, como: a má qualidade do ensino oferecido, a distância dos conteúdos da vida cotidiana dos jovens e também a questões relacionadas a precárias e inexistentes estruturas físicas, dentre muitas outras críticas.



entrevistados como oficinairos. 25% dos jovens entrevistados disseram que a escola não teve contribuição para o fato de eles serem oficinairos. Também foi atribuída pouca contribuição pelos entrevistados à escola em relação à participação social, 16,9% afirmaram que ela não teve contribuição para a participação/militância social<sup>40</sup>.

Como foi anteriormente ilustrado com o caso do Mimi, os dados quantitativos também refletem que, apesar de atribuírem uma representação valorativa positiva à escola e também a reconhecerem pela importante contribuição em relação a perspectivas de suas sociabilidades, parece que a escola tem contribuído pouco para a vida cotidiana desses jovens e menos ainda para a prática dos mesmos como oficinairos.

As constatações aqui feitas parecem se aproximar das considerações de Sposito (2005), quando a autora afirma que apesar de os jovens depositarem na escola uma confiança em relação ao seu projeto de futuro, a “ser alguém na vida”, essa relação é bem mais difícil no tempo presente. Como afirma a autora,

Configura-se, desse modo, uma ambigüidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente. Nessa tensão, pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento, resposta mínima para se evitar a deserção ou o retraimento total em relação ao processo de sua apropriação. (SPOSITO, 2005, p.84)

Possivelmente, uma das expressões, resultado do pouco sentido da escola para a vida presente dos jovens, foi a de que quase não foi possível estabelecer correlações entre a escolaridade dos oficinairos entrevistados e os outros eixos da pesquisa. Uma maior ou menor escolaridade dos oficinairos parece não influenciar a compreensão que eles possuem em relação à oficina, à opinião política, à participação em grupos ou movimentos sociais, ao acesso a bens culturais, entre outros. A escolaridade dos entrevistados, inclusive, não influencia na própria opinião desses jovens em relação à escola. O fato de o oficinairo estar cursando o ensino fundamental ou ter concluído o ensino médio não interfere na opinião do mesmo em relação à contribuição da escola em sua vida.

---

<sup>40</sup> Como será posteriormente discutido, acreditamos que a questão da participação tenha uma relação direta com a atuação profissional dos oficinairos.

Como apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, um primeiro conjunto de dados que chamou a atenção sobre o tema da escola foi referente à relativa alta escolaridade dosicineiros entrevistados. Tendemos a pensar, como foi discutido, que uma valorização da escola, uma busca pela certificação e uma expectativa de um melhor futuro profissional vêm motivando os jovens oficineiros a continuar seus estudos e concluir o ensino médio. Por outro lado, como também foi discutido, fica evidente como muitos desses jovens vêm estabelecendo uma relação estratégica com essa instituição, uma vez que, por atribuírem pouco sentido à prática educativa que vivenciam na escola, no momento presente, acabam reconhecendo a escola como um “mal necessário” para conseguirem a certificação almejada.

Se o reconhecimento da necessidade de uma maior escolaridade como requisito para uma melhor qualificação profissional pode ser compartilhada entre os jovens oficineiros e a população jovem brasileira, é interessante pensar que possivelmente a relativa maior escolaridade dos entrevistados pode ser explicada a partir do papel de educadores que eles assumem. Tendemos a acreditar que por se considerarem como educadores, por se sentirem responsáveis pela socialização de outros jovens e por, muitas vezes, incentivaram os jovens participantes de suas oficinas a voltar/continuar na escola, muitos oficineiros acabam também se dedicando mais aos estudos.

Ainda na discussão das contribuições da escola e em relação à perspectiva da aprendizagem dos saberes das oficinas, a Tabela 16 apresenta a porcentagem de oficineiros que atribuíram a aprendizagem desses saberes à escola. As respostas foram separadas entre os oficineiros culturais, esportivos e profissionalizantes.

TABELA 16  
Aprende seu saber e ofício na escola?

Aprende na Escola	Cultural	Esportivo	Profissionalizante
Sim	19,7%	70,6%	20,0%
Não	80,3%	29,4%	80,0%

Enquanto 70,6% dos oficineiros esportivos atribuíram ter aprendido os saberes de sua oficina na escola, a aprendizagem dos oficineiros culturais e profissionalizantes não ultrapassou os 20%. Os altos índices de aprendizagem

de saberes esportivos podem ser explicados se levarmos em consideração as aulas de “educação física” e também o fato de que, em muitas comunidades pobres, as escolas são os únicos espaços públicos que possuem os recursos necessários à aprendizagem e à prática dos esportes como as quadras esportivas.

Por outro lado, mais uma vez, acreditamos que esses dados em relação ao saberes culturais e profissionalizantes reafirmam as poucas contribuições que a escola tem tido na transmissão de saberes que sejam de interesse dos jovens.

No entanto, não podemos deixar de observar que, mesmo em passos lentos, é possível identificar mudanças no espaço escolar, por meio da valorização dos saberes culturais dos jovens. Em algumas escolas, é visível um movimento de abertura do espaço escolar para as práticas culturais juvenis, como é possível perceber nos grafites nos muros das escolas e da utilização desses espaços para apresentações culturais de grupos de hip hop, axé, dentre outras. As próprias oficinas realizadas por jovens dentro das escolas, por meio de programas como Escola Integrada e o Escola Aberta, são reflexo dessa abertura. Talvez, em passos mais lentos ainda, também podemos identificar a construção de outros espaços esportivos e de lazer nas comunidades pobres para além das escolas, como praças e centros esportivos.

### **3.2 Projetos Sociais**

Como apresentado no Capítulo 1 desta dissertação, 81% dos jovens oficinairos entrevistados afirmaram ter participado como aluno de algum projeto cultural, esportivo, profissionalizante ou ligado a questões de saúde e meio ambiente. A partir da constatação feita de que um dos elementos que caracterizam os jovens oficinairos é um histórico de participação como alunos em projetos sociais, acreditamos ser relevante levantarmos alguns questionamentos referentes aos significados atribuídos por esses jovens às aprendizagens propiciadas por esses espaços educativos e as possíveis contribuições dos mesmos na constituição desses educadores.

A seguir, similar à Tabela 16, voltada para a educação escolar, será apresentada a opinião dos entrevistados em relação à contribuição dos projetos sociais, a partir de diferentes perspectivas.

TABELA 17  
Contribuição dos projetos

Contribuição dos projetos (em %)	Não teve contribuição	2	3	4	Muita contribuição
Futuro profissional	3,1	9,3	16,5	34	37,1
Conseguir melhores trabalhos	5,2	3,1	4,1	34	53,6
O que você faz no seu dia-a-dia	1	7,2	9,3	36,1	46,4
Ser alguém na vida	3,1	6,2	9,3	29,9	51,5
Entender a realidade	3,1	7,2	8,2	21,6	59,8
Fazer amigos	4,1	8,2	4,1	27,8	55,7
Ser oficinairo	9,3	11,3	10,3	28,9	40,2
Participação/militância social	1	6,2	6,2	36,1	50,5

Analisando a tabela, é possível identificar que os oficinairos atribuem, de forma geral, significados positivos à participação nesses projetos. Se compararmos as respostas com as perguntas feitas à escola, é interessante observar que na maioria dos quesitos os oficinairos atribuíram uma maior contribuição à participação nos projetos do que à vivência escolar.

Também, diferente das respostas apresentadas em relação à escola, no caso dos projetos, o reconhecimento das contribuições referentes a amizades e a “ser alguém na vida” – frases que, como mostrado anteriormente, expressam questões relacionadas à sociabilidade e à representação desses espaços educativos para a garantia de uma melhor qualidade de vida (ou um futuro melhor) – é acompanhado positivamente pelos demais quesitos como: vida profissional, questões voltadas à vida cotidiana, compreensão da realidade, ser oficinairo e também à participação e militância social.

Dessa forma, é possível apontar que além do reconhecimento da vivência nos projetos como um espaço de sociabilidade e a valoração positiva dessa vivência educativa, os oficinairos também atribuem sentido à participação dos projetos nas questões práticas da vida presente. Seja através da contribuição no trabalho como oficinairos ou mobilizadores sociais, seja através de questões voltadas à formação profissional e à resolução de questões da vida cotidiana.

Visto a elevada percentagem de oficinairos que afirmaram ter participado como alunos de diferentes projetos sociais e o reconhecimento das contribuições dessa participação em diferentes perspectivas de suas vidas, podemos inferir que, mesmo com toda a precariedade já analisada no Capítulo 2, os projetos podem ser considerados como uma das instâncias educativas que vêm trazendo contribuições à constituição desses jovens educadores, ao mesmo tempo em que influenciam em sua atuação profissional.

Nessa direção, as nossas observações das oficinas nos permitem levantar alguns fatores que podem ter permitido uma maior identificação dos jovens oficinairos com os espaços educativos dos projetos sociais dos quais fizeram parte. Muitas vezes, os temas trabalhados nesses projetos estão mais próximos da realidade dos jovens do que os temas escolares; também são utilizadas metodologias mais dinâmicas e o tempo tende a ser organizado de forma menos burocratizada.

Outra questão poderia estar relacionada a uma maior identificação dos participantes dos projetos com os educadores dos mesmos. Os dados mostraram que 56% dos entrevistados disseram ter aprendido os saberes de suas oficinas em projetos sociais, no entanto uma percentagem maior, 58% dos entrevistados, disse ter aprendido os saberes das oficinas com os educadores dos projetos sociais.

Uma percentagem maior de oficinairos afirmou ter aprendido com os educadores dos projetos, e não nos projetos em si. Tendemos a acreditar que esses dados refletem uma significativa identificação dos oficinairos com esses educadores. A maior percentagem de aprendizagem pode também ser reflexo do fato de que a relação dos jovens com os educadores dos projetos não se limita aos próprios projetos, se estendendo a outros espaços sociais, como a participação nos grupos culturais, as competições esportivas ou até mesmo o contato por morarem na mesma região. É interessante observarmos que essa relação ampla se assemelha, muitas vezes, às relações estabelecidas entre os próprios oficinairos e os participantes das oficinas, como foi discutido no capítulo anterior, ao abordamos os oficinairos como mediadores sociais.

Na tentativa de tecermos alguns comentários em relação às contribuições da vivência escola e da vivência nos projetos, a Tabela 18

apresenta de forma comparativa as atribuições de aprendizagem dos oficinairos no contexto escolar e dos projetos.

TABELA 18  
Atribuição de aprendizagens pelos oficinairos

Escola		Projetos sociais	
Aprende os saberes da oficina na escola	37%	Aprende os saberes da oficina nos projetos sociais	56%
Aprende os saberes da oficina com os professores da escola	27%	Aprende os saberes da oficina com os educadores dos projetos sociais	58%
Aprende a <b>transmitir</b> os saberes da oficina com os professores da escola	49%	Aprende a <b>transmitir</b> os saberes da oficina com os educadores dos projetos sociais	87%

Chama a atenção, ao compararmos os dados de aprendizagem dos saberes na escola e nos projetos sociais, que eles se manifestaram de forma contrária. Os oficinairos afirmaram ter aprendido mais na escola do que com os professores da escola, inversamente, em relação aos projetos, os oficinairos afirmaram ter aprendido mais com os educadores dos projetos, do que nos projetos em si. A partir dessas constatações, poderíamos nos perguntar: estariam esses dados refletindo as diferenças de objetivos e sentidos valorizados pelos professores da escola e pelos educadores de projetos em suas ações educativas? De que forma essas diferentes referências estão influenciando na postura educativa dos oficinairos?

Em relação à transmissão dos saberes, e, expressando a centralidade da relação dos oficinairos com os educadores que eles tiveram, é interessante observar que 87% dos entrevistados disseram ter aprendido a transmitir os saberes de suas oficinas observando os educadores dos projetos dos quais fizeram parte. Esse dado é significativamente maior do que os 49% que disseram, por exemplo, ter aprendido com os professores da escola.

Tendemos a pensar que a identificação positiva dos oficinairos com esses educadores e a vivência de um processo educativo mais significativo nesses projetos teria servido de incentivo aos jovens entrevistados para se tornarem oficinairos. Expressão dessa discussão, Mimi, mostrando um álbum de fotos, conta quando começou a participar de oficinas de futebol, os campeonatos que ganhou, os dias de trabalho na reforma do campo ou na construção de um vestiário, até ele assumir uma turma como educador social no mesmo projeto.

Figura central dessa história é Paçoca, também morador da Pedreira, que, segundo Mimi, foi quem lhe ensinou a jogar futebol. Hoje Mimi e Paçoca assumem algumas oficinas juntos e também fazem planos de criação de uma associação dentro da Pedreira. Assim, é visível como a história de Mimi está vinculada à participação como aluno nos projetos e ao contato com esses educadores, vivências que, possivelmente, contribuíram para a constituição de Mimi como oficinairo.

Além da escola e dos projetos sociais, apesar de não termos explorado nessa discussão, muitos entrevistados disseram ter aprendido a ser oficinairos com seus amigos e familiares. Outros espaços que também se mostraram relevantes foram a rua, a televisão, a internet, livros e revistas.

Como também já anunciado, temos indícios de que a atuação de oficinairo tenha significativa aproximação com o envolvimento social desses jovens, refletido nos diferentes grupos de mobilização e participação dos quais eles fazem ou já fizeram parte. Um primeiro dado que expressa essa centralidade é o fato de que 80% dos entrevistados, o maior índice da pesquisa, disse ter aprendido os saberes de suas oficinas participando de grupos, associações e movimentos sociais. Nesse sentido, podemos identificar que esses grupos são identificados pelos oficinairos como um dos locais privilegiados de aprendizagem dos saberes das oficinas.

A partir dessa constatação, buscaremos a seguir discutir a participação desses jovens nesses diferentes grupos e as possíveis influências desses na atuação dos mesmos como educadores.

### **3.3 Grupos, Associações e Movimentos Sociais**

Como também trabalhado no capítulo 1, outro elemento característico dos oficinairos foi o envolvimento em grupos, associações e movimentos sociais. Em maiores proporções, mas seguindo uma tendência da população jovem brasileira, os oficinairos afirmaram demonstrar maior interesse em participar dos grupos caracterizados como os “novos espaços de participação social” (NOVAIS e CUNHA, 2005).

Levando-se em consideração essa constatação, podemos nos perguntar: além de uma maior frequência, o que poderia ser pensado como

especifico da participação dos jovens oficinairos? Como a participação nos diferentes grupos se relaciona com a atuação de educadores desses jovens?

Representando o maior índice, 73,2% dos oficinairos disseram participar ou já ter participado de grupos artísticos e culturais, dado que, mais uma vez, reforça a discussão anteriormente feita em relação à centralidade da cultura na constituição identitária de muitos jovens. Também foi significativa a participação dos jovens em grupos esportivos e de lazer, atingindo 60,5% dos entrevistados.

Discutindo o tema da participação, Dayrell, Leão e Gomes (2010) afirmam que

Fica muito evidente a presença marcante das atividades de lazer e cultura que, somadas, atingem mais da metade dos jovens, o que aponta para a força mobilizadora das ações organizadas em torno da produção de sentidos simbólicos e identidades coletivas, quer em torno de estilos culturais específicos, quer em torno de atitudes sociais compartilhadas de distintas ordens já apontados em alguns estudos (DAYRELL, LEÃO e GOMES, 2010, p.11).

Seguindo a tendência de outras pesquisas, um local também privilegiado de participação dos jovens oficinairos foi referente aos grupos religiosos. 69,8% dos oficinairos afirmaram estar participando ou ter participado de algum grupo religioso. Identificando essa realidade, Novais e Cunha (2005), ao discutirem os novos lugares, objetos e formas de participação, reconhecem as ações motivadas por grupos religiosos. As autoras afirmam:

Destacam-se as pastorais da juventude vinculadas à Igreja Católica e algumas correntes evangélicas. No entanto, essas religiões cristãs já não têm o monopólio da participação juvenil religiosamente motivada. Acompanhando o aumento da pluralidade religiosa, jovens vinculados a outras tradições religiosas (islâmica, budista, de grupos que remetem a etnias indígenas ou africanas etc.) têm participado de ações no espaço público, sobretudo de campanhas contra a violência e pela paz” (NOVAIS e CUNHA, 2005, p.131 e 132).

Em relação ao tema da política, 27% dos oficinairos entrevistados se consideraram politicamente participantes; 47,1% disseram que procuram se informar sobre a política, mas sem participar pessoalmente; 12,6% afirmaram não gostar de política; e 8,4% pensam que deveriam deixar a política para pessoas que tenham mais competência.



Chegando a resultados similares em uma pesquisa com a população jovem da Região Metropolitana de Belo Horizonte, Dayrell, Leão e Gomes identificam que

Esses índices confirmam que existe certo interesse por parte da juventude em se informar sobre a realidade política. Por outro lado, há um esvaziamento da participação nas instâncias políticas, talvez motivada pelo descrédito na atuação dos políticos e seus partidos presente na opinião pública brasileira no momento da pesquisa (DAYRELL, LEÃO, E GOMES, 2010, p.12).

Os autores levantam algumas hipóteses que poderiam explicar essa realidade, como a falta de estímulo à participação juvenil nas diferentes instâncias, como nos partidos, nos sindicatos e nas administrações públicas.

Outra justificativa identificada pelos autores é a de que os jovens vêm percebendo a participação política como pertencente ao mundo adulto e também a um determinado tipo de engajamento político mais tradicional, reduzindo a participação política a uma ação reivindicativa junto às instituições constituídas, como a Câmara Municipal, os vereadores ou administração municipal. Nesse sentido, os autores afirmam:

Podemos inferir que os(as) jovens, de uma maneira geral, não se percebem como atores, sujeitos de uma ação que possa interferir na sua realidade e nas instituições. Isso parece demonstrar uma certa descrença nas formas de engajamento político mais tradicionais, uma falta de um conhecimento mais amplo sobre a vida política e a pouca experiência dos jovens em ações como essas. Mas também nos alerta para uma visão muito restrita das possibilidades de intervenção na sua realidade como atores, sujeitos e cidadãos (DAYRELL, LEÃO e GOMES, 2010, p.13).

Ainda em relação a essa questão, é interessante chamar a atenção para uma considerável parcela de 8,4% que considera que a política seja algo para quem tenha maior competência, como se pudesse haver um saber que “desse conta” da política, ao mesmo tempo, os desqualificando em relação a essa temática.

Ao contrário da política, podemos constatar um envolvimento significativo dos oficineiros com trabalhos voluntários uma vez que 84% afirmaram participar ou já ter participado desses trabalhos e também com

associações comunitárias ou de moradores, já que 50% dos entrevistados disseram já ter participado desses grupos. É interessante pensar que os dados referentes aos trabalhos voluntários e também aos grupos voltados para a melhoria do bairro estejam ligados à perspectiva dosicineiros como sujeitos que tenham uma sensibilidade para a melhoria do lugar onde vivem e possivelmente algumas vezes acabem por assumir um papel de liderança em suas comunidades.

Essa perspectiva vai de encontro a uma característica dosicineiros já anteriormente discutida, que se refere a não pensar o trabalho doicineiro apenas no horário de realização de sua oficina, se estendendo a outras ações comunitárias, com os jovens ou relacionadas aos saberes.

Em relação à melhoria do bairro ou cidade, 80% dosicineiros disseram já ter participado de alguma reunião. Além de corroborar as afirmações referentes à preocupação dosicineiros com as questões locais, esse alto índice poderia ser compreendido também pelas afirmações de que há “uma possível adesão dos jovens a ações concretas e que apresentem resultados em curto prazo, em torno de alguma melhoria no seu local de moradia e que não demandem um envolvimento cotidiano”. (DAYRELL, LEÃO, E GOMES, 2010)

Ao tentarmos buscar alguns indícios que expliquem o envolvimento dosicineiros com a temática da participação social, em conversa com a diretoria do Programa Fica Vivo!, foi relatado que, muitas vezes, os gestores da política têm como iniciativa, ao chegar a uma comunidade, procurar justamente as pessoas que já desenvolvem algum trabalho, voluntário ou não, naquela região. Por outro lado, ao se tornaricineiro, os jovens tendem a ser chamados para participar de outros grupos ou até mesmo se tornam mais sensíveis às questões sociais, pela própria função que desempenham.

Seja pelo interesse na participação, seja por incentivo dos programas que os contratam, pudemos perceber, a partir da discussão realizada, uma forte ligação dosicineiros com o tema da participação, ligação essa que se expressa nas atividades de mobilização dos mesmos e também na aprendizagem dos saberes das oficinas.

### 3.4 A produção social dos oficinairos

Na discussão até então realizada, pudemos constatar que a maior parte dos saberes das oficinas não é de origem escolar nem apresenta correspondência com os saberes acadêmicos das universidades. A título de exemplo, os saberes do Movimento hip hop (break, grafite, rap e DJ) não fazem parte da grade curricular das escolas, também não sendo possível encontrá-los em disciplinas das faculdades. O mesmo ocorre com muitos outros temas de oficinas como o axé, o maculelê ou a dança afro. Mesmo em oficinas como a de futebol e a de informática, os oficinairos não atribuíram à escola ou à universidade o caráter de principais locais de aprendizagem desses saberes.

A constatação de que os temas e os locais de aprendizagem dos saberes das oficinas não apresentam uma correspondência única e direta com os saberes tradicionais e acadêmicos vai ao encontro das considerações apontadas por Santos de que “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante”. (SANTOS, 2002, p.2).

Fruto de uma investigação realizada em seis países, Santos (2002) constatou que a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a que conhecemos, e que essa riqueza social está sendo desperdiçada. Nesse sentido, podemos nos perguntar: seria o surgimento dos jovens oficinairos uma ampliação das experiências sociais? Poderíamos pensar as oficinas como expressão de “outros discursos sobre o mundo”, que até então estavam sendo intencionalmente descredibilizados e invisibilizados?

Santos (2002) apresenta sua tese a partir da crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante, intitulado de “razão indolente” - termo proposto por Leibniz (1985) - que exclui diversas práticas e saberes. O autor então propõe outro modelo ao qual dá o nome de “racionalidade cosmopolita”. Seguindo uma trajetória inversa à razão indolente, essa nova razão deveria expandir o presente: por meio da sociologia das ausências, e contrair o futuro: por meio da sociologia das emergências. Só assim seria possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje.

Essa enorme diversidade de experiências, até então invisibilizadas, não poderia ser explicada por meio de uma teoria geral. Portanto é proposto um trabalho de tradução que seria o procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis, sem destruir as suas identidades.

Para Santos (2002), a contração do presente é resultado de uma das expressões da razão indolente, por ele intitulada de razão metonímica. Essa razão compreende o mundo como uma totalidade homogênea, na qual as partes só podem ser pensadas em relação com a totalidade, e tanto o comportamento do todo quanto das partes seriam governados por uma mesma lógica.

A crítica à razão metonímica é uma condição necessária para a recuperação da experiência perdida. Para tanto, Santos (2002) propõe a criação de um novo espaço-tempo que permita a ampliação do mundo presente. Essa ampliação se daria por meio de um procedimento designado de sociologia das ausências. “Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe”. (SANTOS, 2002, p.11-12). Santos (2002) acredita que por meio desse procedimento é possível transformar as ausências em presenças, trazendo à tona os fragmentos da experiência social que não são socializados pela totalidade metonímica.

Santos (2002) afirma que enquanto a razão metonímica contrai o presente, a razão proléptica é a responsável por dilatar enormemente o futuro, resultando desse processo a determinação, pelo pensamento hegemônico, do sentido e da direção da história até o infinito. O futuro não precisa ser pensado, pois todos já sabem o que irá ocorrer. O procedimento proposto pelo autor, que seria responsável por contrair o futuro, seria a sociologia das emergências.

A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado (SANTOS, 2002, p.21).

Por meio da sociologia das emergências, seriam investigadas as alternativas que caberiam no horizonte das possibilidades concretas. Assim, acabando também por ampliar o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta.

Complementar à sociologia das ausências e à sociologia das emergências, que amplia as experiências disponíveis e possíveis, Santos (2002), na proposta da razão cosmopolita, formula o trabalho de tradução que visa criar uma inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo. A tradução seria uma alternativa à formulação de outra teoria geral e homogênea sobre o mundo.

O trabalho de tradução incide tanto sobre os saberes como sobre as práticas e os agentes, e consiste na tentativa de se criar uma inteligibilidade recíproca que não redunde na canibalização de umas por outros. Segundo Santos (2002), a hermenêutica diatópica, que possibilita a tradução entre saberes, parte da ideia de que todas as culturas são incompletas, e, portanto, podem se enriquecer pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas.

Em vista da formulação teórica apresentada por Santos (2002), poderíamos pensar os oficineiros como uma expressão de outros discursos sobre o mundo, permitindo, de certa forma, uma ampliação da realidade. Uma primeira ampliação que podemos identificar, expressa na figura dos oficineiros, é justamente a perspectiva da origem dos saberes trabalhados nas oficinas. Como vem sendo discutido neste capítulo, foram diferentes os espaços de atribuição das aprendizagens dos saberes das oficinas como a escola, projetos sociais, grupos, associações, movimentos sociais, dentre outros. Além da multiplicidade de locais de aprendizagem, também foi possível identificar que, em muitos casos, esses saberes não têm uma correspondência com os saberes trabalhados nas instituições educativas mais “oficiais”, como a escola e a universidade.

Valendo-nos dos termos utilizados por Santos (2002), nossas análises nos permitem constatar que a “ecologia de saberes” das oficinas é muito mais ampla do que a tradição ocidental reconhece e considera importante. Nesse sentido, podemos afirmar que saberes e espaços educativos, que até então estavam sendo desqualificados, nos dias atuais estão sendo valorizados e reconhecidos por meio das oficinas em diferentes ações públicas.

A partir dessa discussão, acreditamos ser importante destacar que ao apresentarmos nesta pesquisa os diferentes espaços de aprendizagem dos saberes das oficinas e reconhecermos uma maior valorização por parte dos oficinairos da aprendizagem em projetos ou movimentos sociais, do que nas escolas ou universidades, não temos como pretensão dicotomizar esses espaços. Inclusive, apesar de alguns locais terem recebido maior atribuição, muitos dos oficinairos atribuíram certo grau de aprendizagem a todos os espaços citados, sejam eles a escola, a universidade, os projetos, a família, os grupos, os movimentos sociais, a rua etc.

Mais do que propor uma separação entre os saberes e seus locais de aprendizagem, acreditamos que um possível diálogo entre esses espaços permitiria ainda uma maior aprendizagem dos oficinairos. Nesse sentido, Santos (2002) também nos traz indícios de possibilidades de diálogo entre os diferentes locais de aprendizagem. O autor reconhece a incompletude das culturas, ao mesmo tempo em que critica as teorias gerais hegemônicas que buscam identificar todas as culturas por meio de uma referência única. Como saída, Santos (2002) apresenta o trabalho de tradução que possivelmente, no nosso caso, contribuiria para uma ampliação dos saberes das oficinas por meio do diálogo entre os conhecimentos escolares, das universidades, dos projetos, dos movimentos sociais, dentre outros.

Uma segunda ampliação que pudemos localizar, referente aos jovens oficinairos, a partir das considerações de Santos (2002), se dá no reconhecimento das oficinas como ações educativas que não necessariamente seguem as orientações de um programa institucional homogêneo de sociedade. Tendemos a pensar que as oficinas sejam expressão de um movimento maior de crise da sociedade moderna, que, segundo Dubet (2006), possui como um de seus efeitos a perda de monopólio da escola e de outras instituições socializadoras.

François Dubet (2006), no livro *El Declive de La Institución*, mostra como que, nos últimos 30 anos, a sociedade vem passando por profundas transformações, de um programa institucional homogêneo para uma crise desse programa. Fazendo uma análise da modernidade, Dubet apresenta que a socialização dos indivíduos se dava a partir do programa institucional, no qual

princípios e valores sociais eram transmitidos por profissionais representantes das mais diversas instituições<sup>41</sup>.

Diferentes instituições como a igreja, a escola, os hospitais, os tribunais, a ciência, por meio de seus programas institucionais, garantiam os valores universais e por terem esse caráter de exterioridade em relação ao mundo - criando toda uma ideia de santuário ao seu redor - faziam com que as contradições existentes no seu plano único fossem apresentadas como exteriores a elas.

Os profissionais responsáveis pelo trabalho de socialização não eram trabalhadores comuns. Sua legitimidade não se encontrava apenas nas técnicas adquiridas ou no saber fazer, mas sim estava diretamente ligada à sua adesão aos princípios e valores universais. Pelo papel que assumiam, sobre esses profissionais repousava a legitimidade sagrada das instituições que eles representavam.

No entanto, nos últimos 30 anos, essas contradições vêm se acentuando, e a imagem das instituições se tornando profundamente desestabilizada. Devido à exacerbação das contradições sociais, o programa institucional não está sendo mais capaz de apagar as contradições latentes nem tem mais força para superar seus paradoxos.

Nesse período de crise, segundo o autor, a maior parte das instituições perde seu monopólio. Se antes a escola era a única instituição responsável por apresentar às crianças o mundo da cultura, hoje elas contam com muitas outras ferramentas como, a título de exemplo, podemos citar o caso específico das oficinas que estamos pesquisando.

Também é interessante observar que os próprios oficinairos, na identificação dos locais que aprenderam os saberes de suas oficinas, reconhecem locais “não oficiais” de aprendizagem da cultura, como os grupos, movimentos sociais, projetos, dentre outros. A escola se torna, apesar de sua maior oficialidade, apenas uma das formas de se acessar o universo cultural.

---

<sup>41</sup> Vale ressaltar, como aponta Dubet (2006), que a decadência do programa institucional não é total, e tampouco homogênea em nossa sociedade, ainda subsistindo instituições sociais típicas da era moderna.

Segundo Dubet (2006), essa perda de monopólio das instituições cria um sentimento de perda de legitimidade e de influência<sup>42</sup>.

É nesse contexto de crise do programa institucional, apresentado por Dubet (2006), e perda de monopólio das instituições socializadoras que emergem as oficinas como mais um espaço de socialização em nossa sociedade.

Seja pelos locais de sua realização (contextos não escolares), pelos saberes trabalhados (saberes não tradicionais), pela postura do oficinairos (de muitas vezes não concordarem com as determinações das ações públicas que os contratam), podemos pensar que as oficinas não estariam funcionando para a transmissão de valores de um programa institucional homogêneo, universal e sagrado.

Pelo contrário, tendemos a acreditar que as oficinas estariam existindo como mais um dos espaços de socialização e transmissão de saberes culturais. Assim, os oficinairos não estariam assumindo a postura identificada por Dubet (2006) dos educadores típicos da sociedade moderna, em que os profissionais representantes das instituições, legitimados pelos princípios universais, transmitiam os valores sagrados da sociedade e exteriores ao mundo vivido.

Temos indícios para pensar que uma das possíveis justificativas de adesão dos jovens às oficinas seja justamente pelo fato dos oficinairos não assumirem esse discurso oficial, ou seja, não assumirem a postura hegemônica de mascarar as contradições sociais, mas sim de identificar essas contradições e exercer o trabalho de “mediador social”, como discutido no capítulo anterior, a partir delas<sup>43</sup>.

Dessa forma, podemos pensar que em um contexto social em que as contradições se ampliam e não é mais possível ter uma visão homogênea da sociedade, os profissionais da educação que reproduzem esse discurso

---

<sup>42</sup>Dubet (2006) chama a atenção de que mesmo nesse contexto, contraditoriamente, as instituições nunca tiveram tanto poder e tanta força de predição sobre a vida social dos indivíduos.

<sup>43</sup> Acreditamos ser importante explicitarmos que da mesma forma que no Capítulo 1, ao identificarmos algumas características do perfil dos oficinairos, não tivemos pretensão de os homogeneizar, também nessa discussão, ao reconhecermos algumas concepções, posturas, e sentidos atribuídos pelos entrevistados, é preciso reconhecer que essas não são comuns a todos. As considerações aqui feitas surgem como uma tendência entre os oficinairos, não que necessariamente seja relativa a todos eles.



perdem espaço para profissionais da educação (sejam eles oficinairos, educadores, professores), que não se esquivam em abordar as contradições sociais. Os oficinairos, nesse caso, podem se expressar como uma possibilidade de novos discursos sobre o mundo a partir do momento em que não se sentem na obrigação de reproduzir o discurso oficial de uma visão homogênea de sociedade.

A terceira ampliação, que apesar de não ser expressão da totalidade dos oficinairos, mas sim do grupo específico de jovens que estamos pesquisando, se dá justamente em relação à perspectiva do fato desses educadores serem jovens.

Discutindo diferentes modelos de socialização e seus possíveis impactos à lógica de reciprocidade entre os grupos etários, Peralva (1997) traz como primeira definição de socialização a perspectiva durkheimiana, em que essa seria a ação exercida pelas gerações adultas sobre as “gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social” (Durkheim, 1973, *apud* Peralva, 1997). Uma segunda vertente identificada pela autora se daria a partir das contribuições de Mannheim (1990), que, ao introduzir o conceito de geração, propõe uma valorização do novo na sociologia do conhecimento como possibilidade de inovação e transformação.

Essas duas vertentes sociológicas explicitam para Peralva (1997), na interdependência das fases da vida, uma tensão intrínseca de lógicas opostas, no que se concerne à hierarquização das mesmas. A primeira é a lógica da modernização, na qual é valorizada uma orientação para o futuro, a renovação como valor. E a segunda lógica é a do fundamento normativo da ordem moderna, na qual a primazia do passado é reconhecida como elemento de significação do futuro.

No entanto, as oposições entre as fases da vida, segundo Peralva (1997), estariam se dissolvendo no bojo da aceleração das transformações na sociedade contemporânea. Citando Mead (1979), na sociedade atual, as aceleradas transformações históricas estariam provocando um fosso entre as gerações, impossibilitando a emergência de uma consciência geracional, uma vez que essa deriva da tensão entre duas ordens de significados expressos por gerações diferentes. A dissolução da cristalização geracional se dá devido à dissolução da oposição entre passado e futuro, sendo o futuro se tornando

presente. Como resultado desse processo, Peralva (1997) identifica algumas transformações sociais que estariam gerando mudanças em relação às responsabilidades e lógicas de reciprocidades entre os diferentes grupos etários na sociedade atual.

Uma das mudanças apontadas pela autora, que nos interessa nessa pesquisa, é a constatação de uma mudança do modelo educativo da socialização (co-fundador da ordem moderna), para um aprendizado comum, realizado por diferentes grupos etários face às injunções de um mundo fundamentalmente novo.

Vários indícios apontam para um modo de ordenamento cultural que seria hoje, se recorrermos às categorias de Mead (1979), mais cofigurativo, no sentido de um aprendizado comum realizado pelos diferentes grupos etários face às injunções de um mundo que lhes aparece como fundamentalmente novo, do que pós-figurativo, como o foi o modelo da modernidade ocidental, pautado na transmissão da experiência passada como elemento de ordenação e domesticação do futuro, ou pré-figurativo como foi o modelo fundado nas utopias de que foi portadora a geração dos anos sessenta (PERALVA, 1997, p.22 - 23).

É, portanto, nesse contexto apresentado por Peralva (1997), em que diferentes grupos etários aprendem vivendo em um mundo em constantes transformações, que podemos tentar compreender a existência de ações educativas como as oficinas nas quais jovens educam outros jovens e adultos. Podemos inclusive pensar que, resultado desse processo, os jovens estariam deixando de ser compreendidos como promessas de futuro para serem vistos e valorizados como atores do presente.

Essa tendência começa a ser observada a partir do ano 2000, por meio de uma lenta e progressiva mudança na compreensão dos jovens, sendo esses valorizados como atores do presente e ativos no processo de mudança social. Podemos pensar que essa perspectiva, inclusive, se aproxima da proposta de “jovens como atores estratégicos”, discutida nas concepções de juventude nas ações públicas.

Em relação a essa questão, é interessante observar que se nos objetivos do programa Fica Vivo! predomina uma concepção de jovem como “sujeitos violentos que precisam ser contidos”, em sua metodologia, na escolha

pela intervenção dos oficinairos, esse programa se aproxima da perspectiva do reconhecimento dos jovens como atores estratégicos de desenvolvimento.

As discussões realizadas, referentes aos saberes das oficinas, à postura dos oficinairos em relação às contradições sociais e à perspectiva de educadores jovens em nossa sociedade, são alguns eixos de análise que expressam a identificação dos jovens oficinairos na emergência de novos discursos sobre o mundo apresentados por Santos (2002).

No entanto, apesar dessas aproximações entre os jovens oficinairos e a perspectiva de outros discursos sobre o mundo, não é possível afirmar que os oficinairos sejam um dos atores responsáveis por uma “globalização alternativa”, que, segundo Santos (2002), vem sendo realizada pelos movimentos sociais e organizações não governamentais.

A pesquisa apontou como característico dos oficinairos a participação em diferentes grupos, associações e movimentos sociais, além do desenvolvimento de ações no intuito da melhoria de seus bairros e cidade. No entanto, essa perspectiva não é suficiente para afirmar que esse grupo de educadores tenha uma proposta de transformação da sociedade. Mais do que uma característica dos oficinairos, a questão da transformação social pode ser vista como muito mais ligada às concepções pessoais dos educadores.

### 3.5 Os oficinairos e o trabalho

Uma última questão a ser discutida diz respeito a um possível surgimento de uma nova profissão que seria a dos oficinairos<sup>44</sup>. Em relação a esse tema, a partir das discussões feitas nos capítulos anteriores, podemos apontar duas considerações. A primeira, como discutido na contextualização das políticas públicas voltadas para a juventude, no capítulo 2, é a de que é possível observar a existência de diferentes projetos que vêm contratando os jovens oficinairos, bem como uma tendência desses educadores circularem em mais de um projeto, não restringindo sua ação educativa a apenas um

---

<sup>44</sup> Reconhecemos que para a constituição de uma profissão no Brasil existe todo um jogo de poder que perpassa a criação de leis e a aprovação em instâncias governamentais. Debate esse que ultrapassa os limites desta pesquisa. Nesse sentido, sem desconsiderarmos essa realidade, iremos nos ater à discussão de se os entrevistados consideram as oficinas como um campo de atuação profissional.

programa. A partir dessa constatação, podemos nos perguntar: estaria surgindo uma nova profissão? Seja pelo número de projetos que contratam esses jovens, seja pelas particularidades das ações educativas dos mesmos, poderíamos pensar a emergência de um novo ator educativo nas ações públicas voltadas para a juventude?

A segunda consideração em relação ao tema do trabalho é a de que, como foi observado no capítulo 1, a grande maioria dosicineiros está trabalhando ou procurando outras formas de trabalho que não estejam relacionadas às práticas deicineiros e educadores desenvolvidas nos projetos sociais. Como foi também discutido, esses trabalhos são dos mais diversos, podendo estar, ou não, relacionados ao saberes de suas oficinas. Essa segunda constatação também nos faz levantar o seguinte questionamento: por que osicineiros têm outros trabalhos além das oficinas?

Em relação à segunda questão, em nossas análises, identificamos duas possíveis características relacionadas ao trabalho deicineiros no Programa Fica Vivo!, que poderiam estar influenciando esses jovens a também atuarem profissionalmente em outras áreas.

A primeira característica estaria relacionada ao tempo que osicineiros dedicam ao Programa Fica Vivo! Como apresentado na metodologia do programa, é definida uma carga horária de 28 horas mensais para osicineiros. No contato com osicineiros, pudemos perceber que normalmente esses educadores realizam duas oficinas semanais de aproximadamente duas horas cada, além de participar das reuniões mensais com os técnicos do programa. Foi também possível observar certa flexibilidade na definição dos dias e horários da oficina, muitas vezes negociados entre osicineiros, os jovens participantes e os técnicos do núcleo.

Dessa forma, podemos pensar que a carga horária de trabalho dosicineiros muito se difere de grande parte das relações de trabalho usuais, em que os contratados, além de terem que cumprir 40 horas de trabalho semanais, ainda têm somadas a essas horas o tempo de almoço, que, muitas vezes, acontece no próprio trabalho, e o tempo de deslocamento<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Como já foi discutido, muitosicineiros realizam as oficinas em suas próprias comunidades, morando, na maioria dos casos, a minutos de caminhada do local onde ocorre a oficina.

Tendemos a pensar que essa menor e mais flexível carga horária de trabalho permite que os oficinairos desenvolvam também outras atividades produtivas, sem, com isso, afetar o trabalho no Programa Fica Vivo! e em outros projetos.

Além de outros trabalhos, é interessante pensar que os oficinairos, graças às mesmas justificativas de carga horária e maleabilidade no trabalho, também encontram maior facilidade de continuar ou retomar aos estudos. O relatório do Ipea (2007), “Educação, Juventude Raça/Cor”, identificou que um número considerável de jovens está abandonando os estudos justamente pelo fato de que precisam começar a trabalhar, assim tendo dificuldades de manter as atividades laborais em concomitância com as de escolarização. Os oficinairos, por sua vez, conseguem garantir a renda para a sua sobrevivência e têm tempo para seguir com os estudos. A partir da mesma lógica de disponibilidade de tempo e garantia de sustento, podemos pensar que muitos desses jovens conseguem continuar participando dos grupos, movimentos sociais, associações, reuniões do bairro e trabalho voluntário enquanto são oficinairos.

Nas discussões anteriores, fizemos algumas inferências sobre a continuidade dos estudos dos oficinairos e da participação dos mesmos nos diferentes grupos como possível reflexo do trabalho educativo por eles realizado com os jovens em suas comunidades. Podemos pensar que se um maior sentido atribuído pelos oficinairos aos estudos e à participação em diferentes espaços pode ser compreendido como reflexo da ação educativa desenvolvida por eles, o tempo e o dinheiro, também resultado da ação como oficinairos, é um dos fatores que os permite continuarem estudando e participando dos grupos.

Seguindo um caminho explicativo possivelmente inverso, um dos motivos que acreditamos justificar a procura dos oficinairos por outras atividades produtivas esteja relacionado à instabilidade característica dos projetos sociais, como discutido no capítulo anterior. A título de exemplo, Mimi, em diversas ocasiões, relatou suas preocupações em relação à continuidade ou não do Programa Fica Vivo! e também de outros projetos em que ele atua como educador. Mimi dizia também ter medo do programa mudar sua estrutura

e começar a contratar apenas “educadores físicos”, que tivessem curso superior.

Mimi, mesmo expressando o desejo de se dedicar apenas às atividades de educador, assume diversos outros trabalhos para garantir sua sobrevivência financeira caso os projetos cessem abruptamente. Mimi já trabalhou, e em alguns casos continua trabalhando, como cobrador de ônibus, pedreiro, técnico de informática, dentre muitos outros trabalhos.

A instabilidade financeira, a constante mudança de empregos, frequentemente intercalada pela ausência deles, não é especificidade dos oficineiros, estando muito mais relacionada a uma realidade característica de grande parcela da juventude brasileira. Corrochano (2008), discutindo as vivências e significados da experiência de trabalho e da ausência do mesmo entre jovens, identifica que são os jovens a parcela da população mais atingida pelo desemprego e pela precarização do mercado de trabalho, mesmo em momentos como o atual, no qual há uma relativa ampliação dos empregos formais (CORROCHANO, 2008).

Os relatos dos oficineiros e dos jovens entrevistados por Corrochano (2008), em muitos aspectos, se aproximam do tema do trabalho. A identificação de jovens que começaram a trabalhar muito cedo é acompanhada de frases como “eu sempre trabalhei; “correndo atrás”; “na procura”, que expressam a centralidade do tema na vida dos mesmos.

Muitos também são os relatos de jovens, como já discutido, que afirmam ter abandonado os estudos porque precisavam trabalhar. Nesse sentido, a autora afirma

Retomando a inspiração em torno do conceito de configuração de Elias, suas histórias parecem sugerir que na inter-relação das diferentes esferas – da família, do trabalho e da escola – os já instáveis equilíbrios são alterados e o trabalho acaba por ganhar centralidade em detrimento da escola (CORROCHANO, 2008, p.7).

Já outros se esforçam para concluir o ensino médio, na expectativa, na maioria dos casos frustrada, de alcançar melhores trabalhos. Nas palavras da autora:

Quando finalizaram o ensino médio, o grau de escolaridade alcançada lhes dava a perspectiva de que encontrariam *o trabalho de verdade*, aliás, este seria o mínimo, depois de tantos anos de estudos. Mas o que vai ficando claro é que á

medida que o tempo passava, as inúmeras dificuldades encontradas nessa busca tornavam-se cada vez mais visíveis e, pouco a pouco, as expectativas destes jovens tornavam-se bem reduzidas (CORROCHANO, 2008, p.9).

Ainda nesse sentido, a autora constata que nem os programas dos quais participaram nem a escola contribuíram com um mínimo de orientação para esses jovens em relação ao mundo do trabalho e, como ela afirma, “o vazio fica evidente” quando concluem o Ensino Médio (CORROCHANO, 2008).

Por meio da análise do tema juventude e trabalho, Corrochano (2008) identifica uma característica dos jovens que possivelmente contribui para a nossa compreensão dos oficineiros em relação a essa perspectiva. A autora aponta o interesse dos jovens, mesmo que não seja de forma imediata, na busca de experiências de trabalho que lhes permitam alcançar os projetos de realização profissional, mesmo que essas escolhas não reflitam, em iguais proporções, em melhores salários e condições de trabalho.

Apenas 5% dos oficineiros entrevistados disseram que abririam mão de ser oficineiro por um trabalho que garantisse um salário melhor. Tendemos a acreditar que a realização profissional pautada a atuação de muitos dos jovens oficineiros entrevistados. Mesmo que abram mão da “almejada” estabilidade profissional ou tenham que conciliar a atuação nas oficinas com outros trabalhos, os jovens oficineiros, assim como os jovens entrevistados por Corrochano (2008), sonham com a realização profissional por meio de um trabalho “ideal” que lhes imprima sentido.

Ainda em relação ao tema do trabalho, Corrochano (2008) identifica que as dificuldades enfrentadas por muitos jovens são agravadas em vista das precárias relações de trabalho que vão assumindo predominância na contratação de muitos jovens brasileiros. Se essa realidade é recorrente em muitos dos trabalhos ao alcance dos jovens pobres, podemos pensar que seja ainda mais grave em se tratando das formas de contratos estabelecidas com os jovens oficineiros.

No caso do Programa Fica Vivo!, os jovens recebem uma “bolsa” para a realização de suas oficinas. Eles não são contratados pelo programa, não possuem carteira assinada, não têm acesso aos direitos trabalhistas e também a outras garantias comumente estabelecidas nos trabalhos tradicionais.

Alguns oficinairos relatam estar atuando no programa há mais de cinco anos e nunca tiraram férias. Eles, inclusive, levantam alguns questionamentos, como no caso de um oficinairo de basquete, que pergunta o que aconteceria se ele quebrasse o braço durante a oficina e ficasse impossibilitado de trabalhar, ou como o caso de um futuro oficinairo, que, ao ter sua filmadora e computador roubados, não pôde iniciar sua oficina de edição de vídeos.

As instáveis e precárias relações de trabalho também interferem na possibilidade dos oficinairos fazerem planos de futuro. A não garantia de continuidade dos projetos dificulta e até mesmo impede que os jovens façam planos a médio e longo prazos, como, por exemplo, sair de casa, comprar algum bem ou até mesmo começar a pagar um curso superior em uma universidade privada. Ainda nesse sentido, por não terem um vínculo formal com o Programa Fica Vivo!, os oficinairos não conseguem crédito em bancos, não conseguem fazer cartões de crédito e nem mesmo fazer compras a prazo.

Mesmo sendo possível identificar em um contexto de desemprego estrutural a existência de jovens, parcela da população mais afetada pelo desemprego, que conseguem gerar renda como oficinairos, foi também possível identificar que as relações de trabalho a que esses sujeitos se submetem são bastante precárias, inclusive restringindo muitos dos direitos e acessos que teoricamente uma vinculação profissional garantiria aos trabalhadores.

Temos indícios para acreditar que as precárias relações de trabalho, características da contratação dos oficinairos, acabam por influenciar os projetos de vida desses jovens como educadores profissionais. É interessante pensarmos que apesar dos inúmeros relatos e observações demonstrarem uma satisfação dos jovens na atuação profissional de oficinairos, apenas 56% dos entrevistados afirmaram que continuariam sendo oficinairos nos próximos 10 anos.

Podemos pensar que, se por um lado a afirmação positiva reflete um desejo de no futuro continuar atuando profissionalmente como oficinairo, por outro também consiste em reconhecer que terá possivelmente um vínculo profissional caracterizado pelas mesmas precárias relações de trabalho, que se tem hoje.



Fazendo um exercício de análise sobre as perspectivas profissionais dos oficinairos em relação ao projeto de futuro desses jovens, gostaríamos de dar dois exemplos característicos que se repetiram em maior ou menor proporção nos diferentes entrevistados.

O primeiro é do oficinairo de teatro Marcelo, que também é ator profissional e faz curso de Artes Cênicas. Já o segundo exemplo é da oficinaira de artesanato Cláudia, que trabalha como atendente de telemarketing e está cursando Psicologia.

Como Marcelo, muitos oficinairos conseguem focar sua formação e atuação profissional nos temas que gostam, que lhes realizam. O relato de um oficinairo de música ilustra bem essa realidade. “Eu cheguei à conclusão que gosto é de música e quero trabalhar com isso. Então deixei de buscar outros trabalhos e estou focando na minha carreira profissional”.

Já outros oficinairos se aproximam mais de Cláudia, que, seja por ainda não ter definido seus objetivos, seja por não conseguir focar suas ações na mesma área, desenvolvem atividades profissionais e formativas nos mais diferentes sentidos. Nesses casos, ser oficinairo pode estar configurando um bico temporário, que dá sustentação a outros projetos de vida, ou estar relacionado à atividade de interesse principal, sendo sustentada por outros trabalhos até que consiga se estabilizar.

Podemos pensar que, de certa forma, quase todos os oficinairos se aproximam ora mais de Marcelo, conseguindo associar trabalhos, estudos e atuação de oficinairo em uma mesma temática de interesse, ora se aproximam mais de Cláudia, com projetos que caminham para lados distintos, seja nos estudos, seja profissionalmente.

Os projetos como os de Marcelo ou como os de Cláudia são atravessados por inúmeras intermitências. O fim de uma oficina, a demissão de um emprego, a interrupção, a troca ou adiamento nos estudos, etc. O que era para ser temporário acaba se estendendo pelos anos e outros projetos muitas vezes não são alcançados. Nesses percursos, os inúmeros projetos de futuro, planos e interesses são formulados sem deixar de lado os desejos, gostos e vontades de satisfação da vida presente, por meio do consumo de bens, do acesso aos produtos culturais e esportivos de interesse, ou dos momentos de divertimento com os amigos e familiares.

Feita essa discussão, nos propomos finalmente a trazer algumas considerações sobre a pergunta que lançamos sobre o surgimento de uma nova profissão. Levando-se em consideração a particularidade dos temas trabalhados pelos oficinairos, o sentido que atribuem às suas ações educativas, suas características de idade e local de moradia, acrescido da existência de uma demanda pelas ações públicas e também pelos jovens participantes dessas ações, refletida nos diferentes projetos que contratam os oficinairos, temos indícios para confirmar o surgimento de um novo ator educativo que expressa características identitárias profissionais próprias.

Nessa discussão da constituição de uma identidade profissional pelos oficinairos, é interessante abordarmos um último conjunto de dados da pesquisa, em que 62% dos entrevistados afirmaram que o nome oficinairo não representa o trabalho que desenvolvem no Programa Fica Vivo! e em outras ações públicas.

A seguir, apresentamos a lista com os nomes sugeridos pelos jovens.

#### QUADRO 2

Nomes sugeridos pelos entrevistados à ação que desenvolvem

Agente de Prevenção Comunitária	Educador	Juventude	Pedagogo
Agente Social	Educador de Cultura	Mediador	Provocador
Amigo da Galera	Educador Social	Monitor de Arte	Representante Cultural
Arte Educador	Formando Multiplicadores	Monitor de Esporte	Socializador
Arte Educador Social	Instrutor	Multiplicador	Sócioeducador
Articulador	Interventor	Oficineiro Colaborador	Técnico

Foram sugeridos 24 nomes diferentes pelos entrevistados, no entanto, é interessante observar que 18% dos oficinairos prefeririam ser chamados por “educadores sociais”, e o termo “educador” esteve presente em 72% dos nomes sugeridos.

Apesar de não ter sido possível encontrar uma definição teórica para o termo oficinairo, nem termos tido acesso às informações que justificassem a sua adoção pelas ações públicas, poderíamos pensar que oficinairo é aquele que ensina um ofício, transmite um saber. Nesse sentido, podemos inferir, a partir das respostas dadas pelos entrevistados, que mais do que oficinairos,

esses jovens vem se reconhecendo como educadores. Acreditamos que esses dados reforçam a discussão que estamos fazendo da identidade profissional desses jovens como educadores, que são detentores de um saber específico, mas que atribuem uma importância central à perspectiva da socialização em suas ações. Como também foi trabalhado, esses jovens possuem um vínculo significativo com os sujeitos participantes de suas ações educativas, e o contexto no qual elas são realizadas, muitas vezes, também assumindo uma postura de mediadores sociais. As discussões realizadas também nos trazem indícios do interesse, pelos jovens, pela atuação profissional como educadores das ações públicas e uma busca de formação e reconhecimento profissional.

Se a discussão realizada nesta pesquisa nos dá indícios para a identificação do surgimento de um novo ator profissional, os dados, relativos ao contexto de atuação desses educadores, também apontam para as inúmeras precariedades que vêm crescendo, vinculadas a essa profissão. As precariedades se expressam nas formas de contratação dos oficinairos, nas relações de trabalho estabelecidas e na ausência de propostas de formação profissional que subsidiem suas ações. Muitas também são as precariedades de organização dos próprios projetos, como foi discutido em relação à intermitência e à precariedade de seus espaços, materiais etc.

No ano de 2009, tive a oportunidade de participar de um encontro promovido pelo Programa Fica Vivo! com todos os seus oficinairos. Um dos grupos de discussão foi intitulado de “o trabalho do oficinairo”. Possivelmente, a proposta do programa, ao criar esse grupo de discussão, era de debater as práticas interventivas desses educadores e suas ações. No entanto, a discussão realizada pelos participantes girou em torno de reivindicações referentes às condições de trabalho, de salário, de formação, de criação de uma categoria profissional, de garantias de emprego etc. Assim, podemos nos perguntar: estaria surgindo, junto à atuação profissional do oficinairo, um sentimento de “categoria profissional”? Esses educadores, que, como discutimos, em grande parte levantam bandeiras referentes aos seus grupos e locais de moradia, também estariam iniciando reivindicações para a garantia de direitos trabalhistas na sua atuação como educadores?

As discussões feitas nesta pesquisa apontam para a importância da ação educativa desenvolvida por esses oficinairos, no entanto, ao

identificarmos o seu valor, não podemos nos furtar ao reconhecimento das inúmeras demandas que surgem junto a esses atores e como a garantia das mesmas pode trazer ainda mais benefícios à sua atuação profissional.

#### 4 - Considerações Finais

As considerações que serão aqui feitas não têm a pretensão de serem conclusivas. Como reconhecido na introdução desta dissertação e apontado em diferentes momentos da discussão, muitas ainda são as questões que ficam em aberto, demandando novos esforços de investigação. Parte dessa limitação é decorrente do próprio processo de construção do conhecimento, que é sempre parcial. Por outro lado, expressa também os limites de uma pesquisa de mestrado, com as restrições de tempo e recursos.

O problema de pesquisa que nos propusemos a investigar partiu do reconhecimento de um novo personagem no contexto das ações públicas voltadas para a juventude. Nosso contato com alguns projetos e programas sociais nos fez observar que esses estavam contratando educadores jovens das próprias regiões alvos de suas ações, os chamados oficinairos. Os jovens oficinairos, contratados pelo Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo!, em Belo Horizonte, constituíram o universo empírico da pesquisa, e os primeiros dados analisados referentes aos jovens entrevistados confirmaram nossas observações sobre o perfil desses educadores.

Sem pretensão de definir como característica de todos os oficinairos, foi possível identificar uma tendência de contratação pelas políticas por educadores que tenham uma proximidade cultural com os jovens, público-alvo das oficinas. De forma geral, pudemos perceber que tanto os oficinairos, quanto os participantes de suas oficinas são jovens, são pobres, são negros e vivem em uma determinada região da cidade. A identificação dessa proximidade cultural foi tomada como ponto de partida de nossa análise na tentativa de caracterização desses educadores.

Se esses dois grupos se aproximam em alguns aspectos, os oficinairos se diferenciam da população jovem em outros. Contrariando uma representação recorrente, os dados da pesquisa demonstraram que esses jovens oficinairos não têm uma baixa escolaridade, inclusive estando, em média, em níveis mais elevados da que a população jovem da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Apesar de se dedicarem à escola e buscarem concluir o ensino médio, em consonância com muitas pesquisas sobre juventude e escola, a pesquisa

demonstrou que pouco sentido é atribuído por esses jovens aos temas que são trabalhados em sua formação escolar. Os oficinairos acabam por estabelecer uma relação estratégica com a escola, encarando-a como um percurso necessário para a obtenção de um diploma.

Tendemos a acreditar, em nossas análises, que para esses jovens a conclusão do ensino médio é vislumbrada como uma possibilidade de melhoria de condição de vida, e, muitas vezes, como pré-requisito para o acesso ao ensino superior. Em nossa discussão, também levantamos a hipótese de que os oficinairos estejam ingressando nas faculdades em busca de formações que tragam novos elementos para o trabalho que desenvolvem, ao mesmo tempo em que garanta uma titulação reconhecida, algo que o oficinairo não tem. Nesse sentido, inclusive podemos nos perguntar: estariam as promessas de melhores condições de vida, que antes eram depositadas na conclusão do ensino médio, se transferindo para a conclusão do ensino superior?

Outro elemento que se destacou na caracterização desses jovens foi o vínculo e a participação desses em diferentes grupos, associações e movimentos sociais. Seguindo, muitas vezes, a tendência de uma preferência pela participação nos chamados “novos movimentos sociais”, muitos dos oficinairos vêm se vinculando a diferentes grupos e atribuíram a grande contribuição dessa participação na constituição dos mesmos e na aprendizagem dos saberes trabalhados em suas oficinas. Nesse sentido, o eixo da participação se mostrou constitutivo desses educadores.

Em nossas análises, buscamos fazer uma discussão sobre os oficinairos, sem desvinculá-los do contexto maior de ações públicas voltadas para a juventude, no qual eles estão inseridos. Se foi possível observar uma recente ampliação e multiplicidade de espaços educativos, muitas vezes não-escolares, que vêm contratando esses educadores e se tornando um nicho de atuação profissional, foi também possível reconhecer como característico de muitas dessas ações uma realidade de múltiplas precariedades que acabam restringindo e limitando a ação educativa desses jovens. Essas precariedades se refletem nos espaços físicos desses programas, nos materiais fornecidos, nas condições de trabalho, nas formas de contratação dos oficinairos e também na intermitência dos projetos.

Consequência dessa precariedade, pelas limitadas garantias trabalhistas e incertezas da continuidade dos projetos em que estão atuando, vimos que muitos dosicineiros acabam se vinculando a outros trabalhos que não se relacionam com a atuação de educador, na busca de uma maior estabilidade financeira e garantia de sustento, caso algum projeto cesse abruptamente.

Na discussão em relação à atuação desses educadores, um dos aspectos que nos chamaram a atenção na pesquisa foi referente aos saberes trabalhados pelosicineiros. A diversidade de temas das oficinas e muitas vezes a não correspondência dos mesmos com os saberes acadêmicos tradicionais nos permitiram levantar a hipótese dosicineiros como expressão dos novos saberes sobre o mundo, que até então estavam sendo sistematicamente invisibilizados (Santos, 2002).

Os temas trabalhados nas oficinas (que são do interesse dosicineiros e também dos jovens participantes) se mostraram também como expressão da valorização da cultura por esses jovens, a partir dos diferentes estilos, como o do hip-hop, do axé, das danças, da cultura afro entre muitos outros.

Pelo caráter de novidade, pelas muitas não correspondências entre os temas das oficinas e os saberes tradicionais e pela não existência de uma formação profissional instituída que regule a atuação desses jovens, buscamos também identificar os locais atribuídos por eles que tiveram influência na constituição dos mesmos comoicineiros. Como pudemos observar, muitos dosicineiros foram alunos de projetos sociais e atribuíram a esses, e seus respectivos educadores, o aprendizado de como sericineiro. Em uma análise comparativa entre a vivência escolar e a vivência nos projetos sociais, pudemos perceber que esses jovens, em muitos aspectos, atribuíram uma maior contribuição a esses projetos do que à escola na sua formação e constituição como educadores.

Nossas análises também nos permitiram observar o reconhecimento da importância dos saberes trabalhados nas oficinas, osicineiros atribuíram importância central a uma perspectiva de socialização nos espaços educativos que desenvolvem. Os jovensicineiros afirmaram reconhecer e valorizar as oficinas como um espaço de socialização, de educação humana e transmissão de valores. Por meio do reconhecimento dessa valorização, foi possível fazer uma aproximação entre osicineiros e a figura dos educadores sociais.

Para a realização deste trabalho socializador, osicineiros afirmaram ser importante conhecer os jovens participantes de suas oficinas, saber quem são, onde moram e, principalmente, saber dialogar com esses jovens. Osicineiros conhecem os jovens, sabem conversar com eles, têm domínio de um saber que é do interesse desses jovens, ao mesmo tempo compreendem os objetivos e interesses dos programas sociais que os contratam. Nesse sentido, acreditamos que osicineiros acabam por assumir uma função de mediadores sociais entre as políticas públicas e os jovens, público-alvo das mesmas (Dubet, 2000). Como foi apresentado, apesar de desenvolverem esse papel de mediadores, osicineiros nem sempre são passivos às determinações das políticas, discordando em alguns aspectos, reinterpretando outros e se recusando a executar algumas das determinações estabelecidas.

As diferentes discussões levantadas na pesquisa tendem para o reconhecimento que osicineiros, pelas suas características, vêm se constituindo como atores educativos que possuem uma identidade específica. As especificidades dos saberes trabalhados nas oficinas, os locais de aprendizagem desses saberes, a perspectiva da valorização do contato com os jovens, o reconhecimento da importância do processo de socialização nos seus espaços educativos são algumas das questões discutidas que reforçam nossa constatação. A perspectiva da identidade profissional passa, inclusive, pelo reconhecimento dos mesmos como Educadores, questão identificada na discussão referente ao nome atribuído por eles que melhor representaria o trabalho que desenvolvem.

Nos contatos que tive com esses jovens educadores, diversas foram as vezes em que eles demandaram formações que pudessem contribuir com suas práticas interventivas. Acredito que o fato de muitos dos saberes trabalhados nas oficinas não serem de origem escolar não seja impedimento para que essas práticas sejam problematizadas por meio de cursos e formações. Essas formações, que possivelmente podem, inclusive, contribuir para a valorização e validação da atuação dosicineiros.

Dentre as possibilidades formativas, uma das questões que devam ser constantemente problematizadas é a concepção de Educação. Qual seria a função educativa dessesicineiros? Como discutimos na pesquisa, apesar



dos oficinairos valorizarem a perspectiva da socialização no trabalho que desenvolvem, esse tema precisa ser problematizado, visto que são várias as justificativas para uma proposta socializadora.

Acredito que também temos muito o que aprender com os oficinairos. A reflexão em torno da atuação desses jovens possivelmente possa provocar questionamentos sobre os diferentes agentes educativos, escolares e não escolares de nossa sociedade. A título de exemplo, questões valorizadas pelos oficinairos, como a importância de se conhecer os jovens que estão educando, parecem ter sido esquecidas por outros agentes socializadores.

Por fim, fica a expectativa que esta pesquisa, minimamente que seja, possa dar visibilidade ao trabalho desenvolvido por esses jovens, sendo um dos elementos que possam contribuir para a garantia de melhores condições de atuação, de reconhecimento profissional, de desenvolvimento de ações que contribuam para a formação dos mesmos e de se repensar a educação de forma geral em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

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

ABRAMO, Helena. **Cenas juvenis; punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita, 1994.

AGUIAR, Alexandre *et al.* Juventude Brasileira e Democracia – participação, esferas e políticas públicas. São Paulo: Ibase – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, nov.2005. p. Relatório.

ANDRADE, Paulo Emílio. **ONGS e Educação: Significados atribuídos por jovens à participação em projetos educativos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas – Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de *Survey***. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.519 p.

BERGO, Renata da Silva. **Reinventando a escola: ideais, práticas e possibilidades de um projeto sócio-educativo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

BOURDIEU, P. A "juventude" é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CARVALHO, Fernanda de Paula. **Programa Fica Vivo no Palmital: Os jovens atendidos e suas percepções sobre o Programa.** Monografia de conclusão de curso (Graduação)- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORROCHANO, M. C. O trabalho e a sua ausência na experiência juvenil contemporânea. In: 31<sup>a</sup> Reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 2008, Caxambu. **Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação.** Rio de Janeiro: Anped, 2008. v. 1. p. 58-58.

CORTI, Ana Paula. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores / Ana Paula Corti e Raquel Souza.** – São Paulo: Ação Educativa, 2004.

COSTA, Frederico Alves; MACHADO, Frederico Viana; PRADO, Marco Aurélio. Participação Política e Experiência Homossexual: Dilemas entre o Indivíduo e o Coletivo. *Revista Interamericana de Psicologia, V. 42, n.º 2, May-Ago /2008, 187-406 ISSN 0034-9690.*

DAYRELL, Juarez ; LEO, G. ; GOMES, Nilma Lino . **Escola e participação juvenil: (re)pensando os vínculos.** 2010. (Relatório de pesquisa).

DAYRELL, Juarez; GOLGHER, André; LABORNE, Ana; PAULA, Simone. Um olhar sobre os jovens em Minas Gerais. 2009. (Relatório de Pesquisa).

DAYRELL, Juarez; DIAS, Fernanda Vasconcelos; CARMO, Helen Cristina ; NONATO, B. F. Juventude e escola. In: Marília Sposito. (Org.). **O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006).** 1 ed. Belo Horizonte: Argumentum, 2009, v. 1, p. 57-126.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-53, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2008.

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana Batista. Juventude, pobreza e ações educativas no Brasil. // SPOSITO, Marília Pontes. **Espaços públicos e tempos juvenis**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

DAYRELL, Juarez. A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. 2006. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/A%20Escola%20faz%20Juventudes-20Reflex%20es%20em%20torno%20da%20socializa%20E7%20Juvenil.pdf>>. Acesso em: 7/9/08.

DAYRELL, Juarez. A música entra em cena: o funk e o rap na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez. “Juventude e produção cultural na Periferia de Belo Horizonte”. Outro olhar: **Revista de Debates**, BH, ano II, pg 22-26, nov., 2001.

DEBET, Guita G. - “Antropologia e o Estudo dos Grupos e das Categorias de Idade”. In: M.M. Lins de Barros. **“Velhice ou Terceira Idade? Estudos antropológicos: sobre identidade, memória e política – 2ed – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.**

DUBET, François. **El declive de La institución: profesiones, sujetos e individuos en La modernidad**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2006.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Ir-remediável campo de sonhos de futuro**: representações sociais da escola entre jovens estudantes de escolas públicas no sertão nordestino. 2003. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991. GOMES, Nilma Lino . **Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades**. In: 27a. Reunião Anual da ANPEd, 2004, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro : ANPEd, 2004. p. 1-16.

HAYDT, RC. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6° ed. São Paulo: Ática, 1997.

HERMONT, C. M. S. **Adolescente Tempo Integral**: Vivências- Saberes- Significados. A construção da identidade de adolescentes a partir de vivências em projeto de educação em tempo integral na Rede Municipal de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

IPEA. Pnad 2007 – **Primeiras Análises. Educação, Juventude, Raça / Cor**, Volume 4. Comunicado da Presidência nº12. Brasília: IPEA, 2008.

KRAUSKOPF, Dina. La construcción de políticas de juventud en Centroamérica. In: LEÓN, Oscar (Ed.). **Políticas públicas de juventud en América Latina**: políticas na-cionales. Viña del Mar, Chile: Cidpa, 2003.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm . **Theodicy: Essays on the Goodness of God, the Freedom of Man, and the Origin of Evil**. La Salle, Illinois: Open Court, 1985.

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

MAILLO, A. **Educación social y cívica**. Madrid, Escuela Española, 1971.

MANNHEIM, Karl. **Le problème des générations**. Paris: Nathan, 1990.

MARTÍ, Lidia Turner. **Del pensamiento pedagógico de Ernesto Che Guevara**. Editorial Capitán San Luis, La Habana, Cuba, 2007.

MEAD, Margaret. **Le fossé des générations**. Paris:Denoël/Gonthier, 1979.

MENDES, José Manuel de Oliveira. **Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas**. *Oficina do CES, nº194*. set. de 2003. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/194/194.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2007.

MINAS GERAIS. Decreto n.43.334, de 20 de maio de 2003. Cria o Programa Controle de Homicídios do Estado de Minas Gerais. Minas Gerais, Diário do Executivo. Belo Horizonte, 21 de maio 2003.

MORENO, Rosangela; ALMEIDA, Ana Maria F. O engajamento político dos jovens no movimento hip hop. **Revista Brasileira de Educação**, n. 40, jan.-abr. 2009.

NOVAES, R. C. R.; CUNHA, C. V. A juventude de hoje: (re)invenções da participação social. In: THOMPSON, Andrés A. (Org.). *Associando-se à juventude para construir o futuro*. São Paulo: Petrópolis, 2005. p. 107-148.

OLIVEIRA, J. R.; SILVA, L. I. C.; RODRIGUES, S. S. Acesso, identidade e pertencimento: relações entre identidade e cultura. **Democracia Viva**, Rio de Janeiro, n.30, p. 62-65, 1º jan. 2006.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Lisboa: Âmbar, 2003.

PAIS, José Machado. "A construção sociológica da juventude: alguns contributos". **Análise Social**, v. 25, n. 105-106, 1990.

PERALVA, Angelina. "O jovem como modelo de cultural". In: **Juventude e contemporaneidade**. São Paulo, **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, números 5 e 6, 1997.

PROGRAMA DE CONTROLE DE HOMICÍDIOS – FICA VIVO! Secretaria de Estado de Defesa Social. Superintendência de Prevenção à Criminalidade. Diretoria de Promoção Social da Juventude. Belo Horizonte. jun. 2009.

REIS, Juliana Batista. **A PERIFERIA ESTÁ ON-LINE? VIVÊNCIAS E SOCIABILIDADE(S) JUVENIS EM UM BAIRRO DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Centro de Educação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **De profesión: educador(a) social.** Barcelona: Editora Paidós Ibérica, 2000.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: \_\_\_\_\_. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas.** 2 v. Brasília: CNPD, 1983, p. 731-752.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, 237-280, out., 2002.

SAID, Camila do Carmo. **Minas da Rima: jovens mulheres no movimento hip-hop de Belo Horizonte.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE DEFESA SOCIAL – SEDS Disponível em: <[http://www.seds.mg.gov.br/eixos\\_ficavivo.asp](http://www.seds.mg.gov.br/eixos_ficavivo.asp)>. Acesso em: 28 abr. 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras.** São Paulo: Global, 2007. p. 5-43.

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

SPOSITO, Marília Pontes. & CARRANO, Paulo Carrano."Juventude e políticas públicas no Brasil", **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 24,16-39, set./dez.,2003.



## ANEXOS

## ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO



**OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE UFMG**  
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Bom Dia!

Nós somos do Observatório da Juventude da UFMG e estamos realizando uma pesquisa com todos os Jovens Oficineiros do Programa Fica Vivo!. A pesquisa busca compreender quem são os oficineiros que vêm realizando oficinas nas diferentes ações públicas para juventude em Belo Horizonte.

Acreditamos que pesquisas como essa poderão trazer contribuições para o trabalho de formação dos oficineiros, bem como para a garantia de melhores condições de trabalho e incentivo de novas políticas públicas que utilizem do recurso dos oficineiros.

Faremos algumas perguntas relacionadas ao seu trabalho de oficineiro e sua vida de uma forma geral e gostaríamos de deixar claro que apenas os pesquisadores do Observatório da Juventude terão acesso às suas informações.

Obrigado pela participação!

Questionário Número \_\_\_\_\_

Aplicador(a) **(nome legível)** \_\_\_\_\_

Núcleo \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

### Iniciaremos com algumas perguntas relacionadas à sua identificação geral.

1) Qual é a sua idade?

\_\_ \_\_ anos

2) Sexo do entrevistado **(NÃO PERGUNTAR)**

1.( ) Feminino                      2.( ) Masculino

3) Qual é o seu Estado Civil? **(LER OPÇÕES DE 1 A 5)**

1.( ) Solteiro ou namorando/ficando

2.( ) Casado

3.( ) Viúvo

4.( ) Separado/divorciado

5.( ) União consensual (morando junto)

6.( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

4)Você tem filhos?

1.( ) Sim. Quantos? \_\_\_\_              2.( ) Não

5)Qual a sua cor ou raça, a partir da classificação do IBGE? **(LER OPÇÕES DE 1 A 5)**

1.( ) Branca

2.( ) Preta

3.( ) Amarela (oriental)

4.( ) Parda

5.( ) Indígena

6.( ) Outros. Qual? \_\_\_\_\_

6) Você participa de alguma religião ou culto? **(LER OPÇÕES DE 1 A 7)**

- 1.( ) Afro-brasileira (umbanda, candomblé)
- 2.( ) Católica
- 3.( ) Espírita
- 4.( ) Evangélica/protestante
- 5.( ) Orientais (budista)
- 6.( ) Acredita em Deus, mas não tem religião
- 7.( ) Não acredita em Deus e não participa de nenhuma religião
- 8.( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**Agora faremos algumas perguntas relacionadas ao seu trabalho como oficinairo no Programa Fica Vivo!**

7) Há quanto tempo você é oficinairo do Programa Fica Vivo!?

\_\_\_ anos \_\_\_ meses

8) Quantas oficinas você tem no Programa Fica Vivo!?

- 1.( ) 1 oficina
- 2.( ) 2 oficinas
- 3.( ) 3 oficinas ou mais...

9) Qual o nome de sua(s) oficina (s) no Fica Vivo! **(RESPONDER AS PRÓXIMAS 2 PERGUNTAS PARA AS 3 OFICINAS)**

\_\_\_\_\_ ( ) ( )  
\_\_\_\_\_ ( ) ( ) ( ) **N.A.**  
\_\_\_\_\_ ( ) ( ) ( ) **N.A.**  
\_\_\_\_\_ ( ) ( ) ( ) **N.A.**

10) A oficina ocorre em qual núcleo? **(NÃO LER AS OPÇÕES)**

- 1.( ) Jardim Felicidade
- 2.( ) Ribeiro de Abreu
- 3.( ) Pedreira Padro Lopes



- 4.( ) Alto Vera Cruz
- 5.( ) Cabana
- 6.( ) Barreiro
- 7.( ) Centro
- 8.( ) Serra
- 9.( ) Santa Lúcia
- 10.( ) Morro das Pedras
- 11.( ) Outro Qual? \_\_\_\_\_

11) Em relação à regional onde ocorre sua oficina você

- 1.( ) Mora nessa regional
- 2.( ) Não está morando atualmente, mas já morou
- 3.( ) Nunca morou nessa região

**Agora faremos perguntas relacionadas ao seu trabalho como oficinairo de uma forma geral, não se reduzindo ao Fica Vivo!**

12) Na(s) sua(s) oficina(s) você transmite saberes e ofícios como **(FALAR O(S) NOME(S) DO (S) SABER(ES) E OFÍCIO(S) DA(S) OFICINA(S) DO OFICINEIRO)**. Em quais desses locais você aprendeu **(FALAR OS NOMES NOVAMENTE)**? Responda SIM (1) ou NÃO (2) para cada uma das alternativas que vou te ler...

**(LER OPÇÕES DE 1 A 12, MARCAR UMA OU MAIS)**

- 1.( ) Na Escola.
- 2.( ) Observando os professores da escola.
- 3.( ) Em projetos sociais que participou.
- 4.( ) Observando os Educadores de Projetos sociais que você participou como aluno.
- 5.( ) Participando de outras oficinas.
- 6.( ) Sendo multiplicador de uma oficina.
- 7.( ) Através de cursos de como ser oficinairo (educador).
- 8.( ) Através de cursos profissionalizantes.



9.( ) Em grupos que participa ou participou (como grupos artísticos culturais, esportivos, religiosos, movimentos sociais, etc).

10.( ) Aprendeu com você mesmo, acertando e errando a partir de sua experiência pessoal.

11.( ) Com a família/ parentes / amigos.

12.( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

13) Pensando na forma que você dá oficina, nas técnicas e dinâmicas de ensino que utiliza, como você aprendeu a ser oficinairo? Responda SIM (1) ou NÃO (2) para cada uma das alternativas que vou te ler...

**(LER OPÇÕES DE 1 A 7, MARCAR UMA OU MAIS)**

1.( ) Participando de outras oficinas

2.( ) Sendo multiplicador de uma oficina

3.( ) Observando os professores da escola

4.( ) Observando os Educadores de Projetos Sociais que participou como aluno.

5.( ) Aprendeu com você mesmo, acertando e errando a partir de sua experiência pessoal.

6.( ) Com a família/ parentes / amigos

7.( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

\* 14) Em uma escala em que 1 representa não concordo e 7 representa concordo fortemente. Para você, quais são os objetivos das oficinas?

**(LER OPÇÕES DE 1 A 5 REPETINDO MOSTRANDO A FICHA 1).**

1.( ) Ensinar um saber ou ofício como música, dança, um esporte, uma profissão.

2.( ) Tirar os jovens da rua, ocupar o tempo ocioso deles.

3.( ) Promover uma educação humana dos sujeitos, transmitir valores

4.( ) Tentar socializar aqueles sujeitos que a Escola e a Família não conseguiram.

5.( ) Ensinar jovens para que eles se tornem futuros oficinairos

\* 15) Em uma escala em que 1 representa nada importante e 7 representa muito importante. Para você, quais são as qualidades que um oficinairo deve ter? **(LER OPÇÕES DE 1 A 9 MOSTRANDO A FICHA 2).**

1.( ) Dominar um ofício ou saber como um esporte, música, dança, uma profissão.

2.( ) Saber transmitir esse ofício ou saber como um esporte, música, dança, profissão.

3.( ) Ter uma idade próxima aos participantes da oficina.

4.( ) Conhecer os participantes da oficina, saber quem são.

5.( ) Conhecer a comunidade aonde trabalha.

6.( ) Saber dialogar com os jovens.

7.( ) Ser da comunidade.

8.( ) Conhecer os interesses e objetivos do Programa Social que contrata o oficinairo.

9.( ) Conhecer a dinâmica da comunidade local.

16) Além do Programa Fica Vivo! você ATUALMENTE é oficinairo de algum outro Projeto, ONG ou Ação pública? **(LISTAR NOME DO PROJETO e NOME DA OFICINA)**

1.( ) Sim. Quais?      2.( ) Não

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17) Você já FOI oficinairo de algum outro Projeto, ONG ou Ação pública? **(LISTAR NOME DO PROJETO e NOME DA OFICINA)**

1.( ) Sim. Quais?      2.( ) Não

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18) Pensando no futuro, você imagina que daqui a 10 anos você continuará sendo oficinairo?

1.( ) Sim      2.( ) Não

19) Você acredita que o nome OFICINEIRO é o que melhor representa o trabalho que você desenvolve no FICA VIVO! e em outras ações públicas?

1.( ) Sim **(ir para a 21)**      2.( ) Não

20) Qual nome você acha que melhor representaria o trabalho que você desenvolve?

\_\_\_\_\_ ( )N.A.

**Agora passaremos para algumas perguntas relacionadas à sua vida escolar.**

21) Você está estudando atualmente?

1.( ) Sim **(ir para a 23)**

2.( ) Não, mas já estudou.

3.( ) Nunca estudou

22) Qual o último ano que você frequentou a escola?

Ano \_\_\_\_\_ ( )N.A.

23) Você estuda(ou) até qual série? **(AGUARDE A RESPOSTA E MARQUE A OPÇÃO)**

1.( ) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série Incompleta) ( )N.A.

2.( ) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série Completa)

3.( ) Ensino Fundamental (5ª a 8ª série Incompleto)

4.( ) Ensino Fundamental (5ª a 8ª série Completa)

5.( ) Ensino Médio Incompleto

6.( ) Ensino Médio Completo

7.( ) Curso pré-vestibular

8.( ) Ensino Médio Profissionalizante/curso técnico completo Qual?\_\_\_\_\_

9.( ) Ensino Médio Profissionalizante/curso técnico incompleto Qual?\_\_\_\_\_

10.( ) Ensino Superior incompleto Qual curso?\_\_\_\_\_ (CURSO/FACULDADE)

11.( ) Ensino Superior Completo Qual curso?\_\_\_\_\_



12.( ) Pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) Qual curso? \_\_\_\_\_ (CURSO/FACULDADE)

24) Você já repetiu alguma série?

1.( ) Sim. Quantas vezes?\_\_\_\_\_ 2.( ) Não ( )N.A.

25) Alguma vez você já parou de estudar e depois voltou?

1.( ) Sim. 2.( ) Não ( )N.A.

\* 26) Pensando em relação à contribuição que a escola teve para a pessoa que você é hoje, em uma escala que (1) representa que não teve contribuição e (7) representa muita contribuição. Qual nota você dá para os seguintes elementos. **(LER OPÇÕES DE 1 A 8 MOSTRANDO A FICHA 3).**

1.( ) Futuro profissional ( )N.A.

2.( ) Conseguir melhores trabalhos

3.( ) Para o que você faz no seu dia-a-dia

4.( ) Ser alguém na vida

5.( ) Entender a realidade

6.( ) Fazer amigos/as

7.( ) Ser oficineiro

8.( ) Participação/militância social.

**Agora faremos algumas perguntas relacionadas à participação como ALUNO em Projetos Sociais**

27) Você já participou, como aluno, de algum dos seguintes projetos? **LER OPÇÕES DE 1 A 6** ? Responda SIM (1) ou NÃO (2) para cada uma das alternativas que vou te ler...

1.( ) Projetos sociais de preparação para o mercado de trabalho, como cursos profissionalizantes, de informática, requalificação profissional (FAT), etc.

2.( ) Projetos culturais (realizados por Governos, ONGs, ou nas escolas no fim de semana).

3.( ) Projetos ou serviços de saúde dirigidos aos jovens de sua idade. (projetos ligados a saúde e sexualidade)

4.( ) Projetos ou atividades ligadas à preservação do meio ambiente.



5.( ) Atividades esportivas gratuitas.

6.( ) Outros: Quais? \_\_\_\_\_

**(se não marcar nenhuma, ir para a 30)**

\* 28) Pensando em relação à contribuição que a participação nesses projetos teve para a pessoa que você é hoje, em uma escala que (1) representa que não teve contribuição e (7) representa muita contribuição. Qual nota você dá para os seguintes elementos. **(LER OPÇÕES DE 1 A 8 MOSTRANDO A FICHA 4)**

1.( ) Futuro profissional ( )N.A.

2.( ) Conseguir melhores trabalhos

3.( ) Para o que você faz no seu dia-a-dia

4.( ) Ser alguém na vida

5.( ) Entender a realidade

6.( ) Fazer amigos/as

7.( ) Ser oficinairo

8.( ) Participação/militância social.

29) Dos programas que você participou, algum deles contavam com bolsa ou transferência de renda?

1.( ) Sim 2.( ) Não ( )N.A.

30) Alguém da sua casa recebe ou já recebeu algum dinheiro do Bolsa Escola ou Bolsa Família?

1.( ) Recebe atualmente

2.( ) Já recebeu e não recebe mais

3.( ) Nunca recebeu

**Agora faremos algumas perguntas referentes a experiências de trabalho ou geração de renda que não estejam ligadas a experiência de oficinairo ou de educador de uma forma geral.**

31) Você tem outras fontes de renda além de ser Oficinairo?

1.( ) Sim **(ir para 33)** 2.( ) Não **(ir para a 32)**

32) Você está procurando outras formas de conseguir dinheiro, além de ser oficinairo? **(ir para a 35)**

1.( ) Sim 2.( ) Não ( )N.A.

33) Qual(is) são suas fontes de renda atuais, além de ser Oficinairo? **(LER OPÇÕES DE 1 A 7, MARCAR UMA OU MAIS)**

1.( ) Bolsista de projetos sociais ( )N.A.

2.( ) Funcionário Público

3.( ) Empregado assalariado com carteira assinada

4.( ) Empregado assalariado sem carteira assinada

5.( ) Conta-própria / autônomo (bico, free-lance, camelô, concertos em geral)

6.( ) Empregador (tem comércio, loja, fábrica)

7.( ) Outros Qual? \_\_\_\_\_

34) Quantas horas semanais você se dedica a essas atividades?

\_\_ horas ( )N.A.

35) Antes de se tornar oficinairo você teve outras experiências de trabalho?

1.( ) Sim 2.( ) Não **(ir para a 38)**

36) Com que idade você começou a trabalhar?

Colocar Idade \_\_ ( )N.A.

37) Dos trabalhos que você realizou antes de ser oficinairo, qual que você considera o mais importante?

\_\_\_\_\_ ( )N.A.

38) Por quais das seguintes propostas de trabalho você abriria mão de ser oficinairo? **(LER OPÇÕES DE 1 A 5, MARCAR UMA OU MAIS)**

1.( ) Em uma empresa com possibilidade de crescimento profissional futuro

2.( ) Um trabalho que garantisse mais estabilidade

3.( ) Qualquer trabalho que oferecesse um salário melhor



4.( ) Desenvolver a mesma função de transmissão de um ofício ou saber, mas em outras condições de trabalho, em um outro tipo de projeto ou programa

5.( ) Não deixaria de ser oficinairo por nenhuma das seguintes propostas.

39) Qual é a afirmação que melhor descreve seu caso?

1.( ) Seus gastos são financiados pela sua família

2.( ) Você recebe ajuda da sua família para complementar seus gastos

3.( ) Você mesmo se sustenta sozinho

4.( ) Você contribui com o sustento da sua família

5.( ) Você é o principal responsável pelo sustento da sua família

**Agora faremos algumas perguntas relacionadas à sua participação social em diferentes grupos.**

\* 40) Vou ler o nome de alguns tipos de associações, entidades e grupos e gostaria que você me dissesse, para cada um deles, se você participa atualmente(1), se já participou e não participa mais (2) ou se nunca participou(3). **(LER OPÇÕES DE 1 A 15 MOSTRANDO A FICHA 5).**

1.( ) Associação comunitária, de moradores ou sociedade de amigos do bairro.

2.( ) Associação estudantil, grêmio, centro acadêmico ou união de estudantes.

3.( ) Clube ou associação esportiva, recreativa ou de lazer (time de futebol, grupo de skate, por exemplo)

4.( ) Grupo artístico ou cultural (hip hop, funk, axé, grafite, bandas etc)

5.( ) Grupo de defesa do meio ambiente ou ecológico

6.( ) Grupo religioso

7.( ) Grupos diversos (galeras, gangues etc)

8.( ) Grupos/trabalhos voluntários

9.( ) Proteção dos direitos de grupos minoritários (Movimento negro/índigena;/feminista/liberdade de opção sexual)

10.( ) Movimentos sociais (saúde, educação, moradia etc)



11.( ) ONGs

12.( ) Partido Político

13.( ) Sindicato de trabalhadores ou associação profissional.

14.( ) Conselho de Política Pública

15.( ) Outros. Quais?\_\_\_\_\_

41) Você já participou de algum movimento ou reunião para melhorar a vida do seu bairro ou da sua cidade?

1.( ) Sim

2.( ) Não

42) De um modo geral, como você classifica sua atitude frente à participação política?

1.( ) Se considera politicamente participante

2.( ) Pensa que deve deixar a política para pessoas que tenham mais competência do que você.

3.( ) Procura se informar sobre a política, mas sem participar pessoalmente

4.( ) Não gosta de política

**Agora faremos algumas perguntas relacionadas à Mídia e Acesso à Cultura**

\* 43) Você frequenta algum desses lugares? **(LER OPÇÕES DE 1 A 10 MOSTRANDO A FICHA 6).**

1.( ) Cinema

2.( ) Teatro

3.( ) Shows/Espectáculos

4.( ) Bares

5.( ) Danceterias ou Boates

6.( ) Shoppings centers

7.( ) Shoppings populares (Oiapoque, Tupinambás)

8.( ) Bibliotecas

9.( ) Museus

10.( ) Livrarias

44) Você navega na internet?

- 1.( ) sim, diariamente
- 2.( ) sim, de vez em quando
- 3.( ) não, mas sei usar o computador
- 4.( ) não sei usar computador

**Agora faremos algumas perguntas relacionadas à sua família**

45) Com quem você mora atualmente?

- 1.( ) Com os pais e/ou outros parentes como tios e avós.
- 2.( ) Com esposo(a), namorado(a) e/ou filho(s)
- 3.( ) Com amigos ou irmãos (compartilhando despesas ou de favor).
- 4.( ) Sozinho(a)
- 5.( ) Outros. Qual? \_\_\_\_\_

46) O seu pai trabalha?

- 1.( ) Sim. O que ele faz? \_\_\_\_\_
- 2.( ) Não
- 3.( ) Não sei
- 3.( ) Já faleceu

47) Até quando seu pai estudou?

- 1.( ) Nunca estudou
- 2.( ) Até a 4ª série do ensino fundamental
- 3.( ) De 5ª a 7ª série do ensino fundamental
- 4.( ) Ensino fundamental completo (completou a 8ª série)
- 5.( ) Ensino médio incompleto
- 6.( ) Ensino médio completo
- 7.( ) Ensino médio Profissionalizante / curso técnico incompleto
- 8.( ) Ensino médio Profissionalizante / curso técnico completo
- 9.( ) Superior incompleto



10.( ) Superior completo ou mais

11.( ) Não sei.

48) A sua mãe trabalha?

- 1.( ) Sim. O que ela faz? \_\_\_\_\_
- 2.( ) Não
- 3.( ) Não sei
- 3.( ) Já faleceu

49) Até quando sua mãe estudou?

- 1.( ) Nunca estudou
- 2.( ) Até a 4ª série do ensino fundamental
- 3.( ) De 5ª a 7ª série do ensino fundamental
- 4.( ) Ensino fundamental completo (completou a 8ª série)
- 5.( ) Ensino médio incompleto
- 6.( ) Ensino médio completo
- 7.( ) Ensino médio Profissionalizante / curso técnico incompleto
- 8.( ) Ensino médio Profissionalizante / curso técnico completo
- 9.( ) Superior incompleto
- 10.( ) Superior completo ou mais
- 11.( ) Não sei.

**OBRIGADO(A) PELO TEMPO E COOPERAÇÃO EM NOS RESPONDER. Você gostaria de se identificar para participar de futuras atividades ou pesquisas realizadas pelo Observatório da Juventude?**

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_



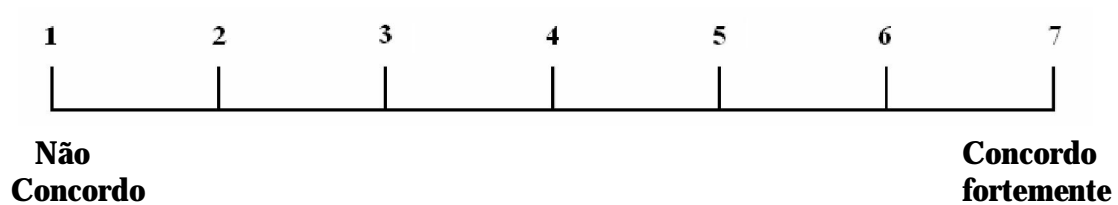
ANEXO 2 – ESCALAS



**OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE UF<sup>MG</sup>**  
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Ficha 1 - Questão 14

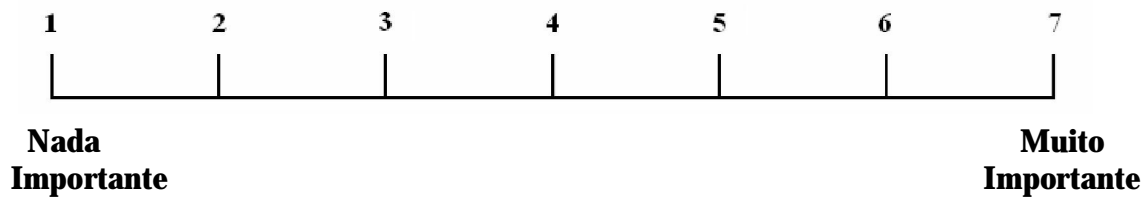
**Objetivos das Oficinas**



**OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE UF<sup>MG</sup>**  
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Ficha 2 - Questão 15

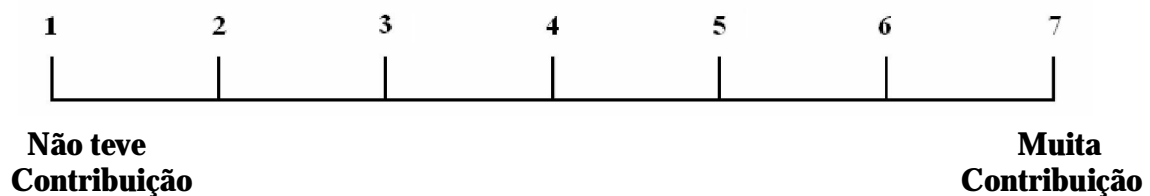
**Qualidades dos oficinairos**



**OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE UF<sup>MG</sup>**  
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Ficha 3 - Questão 26

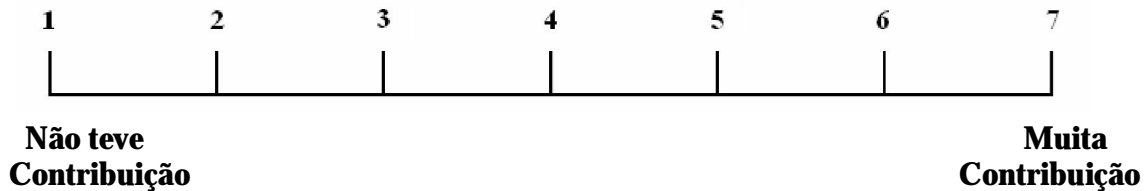
**Contribuição da Escola**





Ficha 4 - Questão 28

**Contribuição da Participação em Projetos Sociais**



Ficha 5 - Questão 40

**Participação Social em Diferentes Grupos**

- 1 - Participa atualmente
- 2 - Já participou e não participa mais
- 3- Nunca participou



Ficha 6 - Questão 43

**Frequência**

- 1 – Frequenta bastante
- 2 – Frequenta às vezes
- 3 – Já foi
- 4 – Nunca foi

### ANEXO 3 – CURSOS DOS OFICINEIROS

CURSO	INSTITUIÇÃO
<b>PROFISSIONALIZANTE INCOMPLETO</b>	
Teatro - CEFAR	
Comunicação Visual	
<b>PROFISSIONALIZANTE COMPLETO</b>	
Teatro	
Radiológico	
Desing Grafico	
<b>SUPERIOR INCOMPLETO</b>	
Administração	PUC
Administração	Anhanguera
Cinema	UMA
Educação Física	
Educação Física	
Educação Física	FUMEC
Educação Física	Helena Antipoff
Educação Física	UNIBH
Educação Física	Universo
Educação Física	Universo
Educação Física	FUMEC
Educação Física	Universo
Educação Física	Izabela Hendrix
Enfermagem	PUC
Filosofia	PUC
História	PUC
Jornalismo	PUC
Licenciatura em Artes Visuais	UEMG
Licenciatura em Música	UEMG
Nutrição	UNI-BH
Pedagogia	Izabela Hendrix
Psicologia	PUC
Psicologia	FEAD
Publicidade e Propaganda	Pitágoras
Relações Públicas	UNI
Serviço Social	UMA
Sistema da Informação	FABRAI
Teologia	AGRADE
<b>SUPERIOR COMPLETO</b>	
Filosofia	
Educação Física	Uni. Itaúna
Educação Física	UNI-BH
Educação Física	Estágio
Educação Física	UNI-BH
Física	UNI-BH
História	
<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>	
Mestrando em História Social da Cultura	História UFMG
Especialização Treinamento Esportivo	

## ANEXO 4 – TRABALHOS DOS OFICINEIROS

Trabalhos desenvolvidos pelos oficinairos		
Academia de Ginástica	Decorador	Pinta Camisa
Agente de Endemia (Combate a Dengue)	Design Gráfico	Pinta Carros
Agente de Marketing	Diretor de Teatro	Pinta em Eventos
Agente de Saúde	Educador	Pintura
Ajudante de carpinteiro	Estoquista em mercearia	Prf. musculação em academia
Ajudante de Vidraceiro	Fábrica de Plástico	Produção de Cenários
Artesão	Faxineiro	Professor de Teatro
Artista Plástico	Faz Bonecos Giramundo	Promotor de Saúde no Sesi Minas
Atendente de Loja de Informática	Graffiti Comercial	Recepcionista
Ator - grupo teatral	Guarda Municipal	Salão
Professor de Capoeira	Ilustração	Segurança
Professor de DJ	Instrutor de Auto-Escola	Serviços Gerais em uma Escola
Professor particular	Instrutor de Eletricidade	Shows
Professor de matemática	Manutenção de computadores	Som e iluminação
Professor de violão	Marcenaria	Tatuador
Auxiliar administrativo	Metalúrgico	Teatro
Auxiliar de Cartório	Monitora de Esportes	Técnico em radiologia
Auxiliar de montagem de porcelanata	Montar Andaime	Telefonista MGS - Atendimento Polícia Militar
Auxiliar Departamento Pessoal	Motoboy	Tem uma academia
Professor de dança	Música	Trabalho com Teatro, diretor, professor
Cobrador de ônibus	Oficial de Apoio Judicial do Tribunal de Justiça	Treinador esportivo do Atlético (categorias de base)
Compositor musical	Operador de Caixa	Vendas de Camisas
Coordenação cultural do BH cidadania	Operador de Telemarketing	Vende Roupas
Coordenador da Escola Aberta	Operadora de máquina no fórum da justiça	Vende Roupas
Cabeleireiro	Organizador de eventos	Vendedor em Ótica
Criador de Aves	Personal Trainer	

## ANEXO 5 – PROJETOS

Projetos que os oficinasiros atuam ou já atuaram		
Abrindo Espaço	Diálogos da Juventude	Papo Legal/Estado
Ação Social Col. Sta. Dorotéia	E.M. José Maria Alkimim	PEAS
Agente Jovem	Educação pelo Tambor	Penitenciária CEEMMAC
Árvore da Vida	Elo pra Cidadania	Prefeitura de Belo Horizonte
Associação de Bairro	Empresa Asas	Prefeitura de Sabará
Associação dos Artistas do Morro do Papagaio	Escola Aberta	Proejto "os arteiros"
Associação Esportiva	Escola aberta	Programa ELOS
Associação Imagem Comunitária	Escola Ativa	Programa Esporte esperança
ASSPROM	Escola Integrada	Projeto Arca
BH cidadania	Eu respeito - BHTRANS	Projeto Atleta do Amanhã - Prefeitura Santa Luzia
Centro Cultural	Eventos	Projeto Crescendo
Centro de Integração Martin Luther	Flameto	Projeto Dente de Leite
Centro Social Vovó Geralda Lucas	Grupo de Paz	Projeto Providência
Centro Sociocultural Alvorada	Guernica	Projeto Veredas
CFMAC	Instituto Agrônômico	Projeto: Calango Doido
CIAME	Instituto Palmares	Rede Jovem Oficina de Comunicação
Cidadania em Rede	Maristas	Reflorecer
Comunidade Ativa	Negras Ativas	Saúde com Arte
Comunidade Viva	Obras Educativas Jardim Felicidade	Segundo Tempo
Creche em BETIM	Obras Parnasianas	Tempo Integral
Creche Vista do Sol	OICA	Terceiro ciclo
Creche Vovó Falda Lucas	ONG- Sociedade Cruz da Malta	Toriba
Diálogos		