

O PROTAGONISMO JUVENIL NO PROGRAMA APRENDIZ COMGÁS

Youth Involvement in the Aprendiz Comgás Program

ANSELMO BATISTA DE OLIVEIRA

Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP

anselmo@puc-campinas.edu.br

RESUMO O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão acerca do protagonismo juvenil sob a perspectiva da educação escolar e do trabalho desenvolvido pelo Programa Aprendiz Comgás em três escolas da rede pública estadual de Campinas, Estado de São Paulo. Para isso, busca-se tratar o assunto sob dois aspectos que, segundo o autor desta pesquisa, são considerados fundamentais: a importância do trabalho de educadores no processo de inserção e desenvolvimento da ação protagônica juvenil e um breve resgate histórico a respeito da inserção dos trabalhos por projetos na educação e da implantação do Programa Aprendiz Comgás em escolas da rede pública estadual. A proposta acerca do protagonismo juvenil pressupõe um exemplo de relacionamento entre os adultos e as novas gerações, fundamentando-se em não impor a elas um ideário em função do qual deveriam atuar. Assim, considera-se que o surgimento do protagonismo juvenil, como possível alternativa para a educação, aparece de diferentes maneiras e que a implantação do referido programa tenha contribuído parcialmente para a formação do protagonismo juvenil nas escolas da rede pública estadual. O método de análise utilizado está fundamentado na pesquisa qualitativa e bibliográfica a partir de material histórico e contemporâneo, além do fornecido pelo programa analisado neste estudo.

Palavras-chave EDUCAÇÃO; ESCOLA; JUVENTUDE; PROJETOS; PROTAGONISMO JUVENIL.

ABSTRACT This article aims to present a reflection on youth protagonism in education and the work of the Aprendiz Comgás Program in three state public schools of Campinas/SP. Thus, we address the subject in two perspectives: first, from the importance of the work of educators in the process of development and youth protagonism, and second, the concern to hold a brief history about the rescue work insertion by projects in education and the implementation of the Aprendiz Comgás Program in state schools. The role requires a relationship between young adults and new generations, so we believe that the emergence of youth protagonism as a possible alternative for education appears in different ways and that the Aprendiz Comgás Program has partly contributed to the training of youth protagonism in public schools. The analysis method used is based on qualitative research and literature

from historic and contemporary material, besides the material provided by the Aprendiz Comgás Program.

Keywords EDUCATION; SCHOOL; YOUTH; PROJECTS; YOUTH PROTAGONISM.

A participação de alunos no processo de elaboração e execução de projetos sociais é recente no país e passou a ser classificada como protagonismo juvenil. O termo, que está sujeito a diversas compreensões, é utilizado pelo Programa Aprendiz Comgás,¹ cuja pretensão foi disseminar sua tecnologia social aos professores e alunos de escolas da rede pública estadual na cidade de Campinas, São Paulo, durante o ano de 2007.

Este trabalho procurou identificar e discutir a ação realizada por alunos que integraram o programa, para apresentar uma determinada perspectiva de análise acerca do protagonismo juvenil. Além disso, a intenção foi compreender e identificar se a metodologia do programa realmente contribuiu para a efetivação da ação protagônica dos jovens participantes. Nas análises qualitativas empreendidas utilizam-se informações obtidas em documentos e questionários aplicados aos alunos.

Antes de tudo, é preciso compreender que a diversidade das aspirações manifestada cotidianamente pela juventude está marcada pela dinamicidade da sociedade atual e multiplicidade dos espaços em que vivem. Snyders (1988, p. 277) explica que cada um desses espaços integrados à cultura juvenil tem sua riqueza específica, pois:

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

Assim, discutir o potencial de um programa que visa formar jovens protagonistas parece ser algo relevante à medida que seja capaz de compreender a existência de multiplicidade de espaços formativos, além de considerar a não exclusividade da escola nessa formação.

Confirmando Snyders (1988), Brandão (1995) afirma que a educação pode ocorrer em qualquer lugar, inclusive onde não há escola; por toda parte pode haver redes ou estruturas sociais, simples ou complexas, de transferência de saber de uma geração para a outra, criando situações sociais de ensinar-aprender-ensinar.

Cortella (2002, p. 110) afirma que é comum observar o conhecimento ser tratado como “coisa mágica que cai dos céus” e não é raro encontrar educadores que passam uma visão estática do conhecimento. Porém, “O conhecimento, qualquer um, origina-se do que fazemos e aquilo que fazemos está embebido da cultura por nós produzida, ao nos produzirmos”.

¹ A Comgás é uma empresa privada que distribui gás natural canalizado aos setores industrial, comercial, residencial e veicular do Estado de São Paulo nas seguintes localidades: regiões metropolitanas de São Paulo, Campinas, Baixada Santista e Vale do Paraíba. Em 2000, uniu-se à Associação Cidade Escola Aprendiz, uma organização não governamental com sede na cidade de São Paulo, cujo objetivo é construir oportunidades educativas para transformar os potenciais de crianças e jovens em competências para a vida. Dessa união, criou-se o Programa Aprendiz Comgás, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento dos jovens no exercício da cidadania, na participação e intervenção comunitária por meio do desenvolvimento de projetos.

Por isso, conhecimento e educação aparecem aliados no processo de desenvolvimento humano. Nesse caso, a escola surge como instrumento de transformação da sociedade por meio da transmissão do saber sistematizado para os indivíduos, da cultura histórica e socialmente produzida pelo conjunto da humanidade (SAVIANI, 1997).

Mas a cultura não se caracteriza como algo único, ao contrário, não se pode compreender sua existência separada da condição humana. Também é importante considerar que o ser humano é inconcluso (FREIRE, 2004) e vive num mundo dinâmico onde as novas gerações representam o anseio de perpetuação das gerações antigas, mas, para as primeiras, estas últimas são contraditórias e, assim, procuram por mudança e superação.

Essa tensão se fortalece à medida que a sociedade define juventude como etapa do ciclo vital de preparação de um indivíduo para um exercício futuro da cidadania,² dada pela condição de adulto, quando as pessoas podem e devem – em tese – assumir as funções sociais com todos os deveres e direitos implicados na participação social. É o que se pode verificar no Relatório de Desenvolvimento Juvenil³ (WAISELFISZ, 2006) no qual se afirma que a preparação deve ser realizada em espaços separados do mundo produtivo, ou seja, a escola.

Assim, o critério etário está sempre presente, expresso ou subjacente como base prévia de uma definição de juventude. Mesmo que negado, dificilmente chega-se a outra definição real e, com isso, o mito da juventude, como classe social definida por critérios etários, é recriado pela sociedade dentro de uma cultura (GROPPO, 2000).

Nesse sentido, Pontual (2003) considera que cultura é um termo com várias acepções e ações sociais que seguem um padrão determinado no espaço e também no tempo. Refere-se a comportamentos, regras morais, etc., que permeiam e preenchem a sociedade. Os grupos culturais oferecem práticas, relações e símbolos por meio dos quais os jovens criam espaços próprios, com relativa autonomia do mundo adulto. São expressões que fornecem elementos para se afirmarem com uma identidade própria.

Dayrell (1999) afirma que o maior problema da escola não é o de incorporar a cultura do jovem, mas fazer com que ele seja aceito de maneira positiva e diferente. No entanto, o perfil educacional da instituição não foi alterado ou reestruturado para oferecer ao aluno um currículo que seja condizente à sua realidade sociocultural, pois, na escola:

² O conceito mais comum de cidadania tem sido apresentado como “qualidade ou a nacionalidade do cidadão”, entendendo-se por cidadão “o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” (DIAS, 1981, p. 190) No sentido etimológico da palavra, cidadão deriva da palavra *civita*, que, em latim, significa cidade e tem seu correlato grego na palavra *politikos* – aquele que habita na cidade. No sentido ateniense do termo, cidadania era o direito da pessoa em participar das decisões nos destinos da cidade por meio da *Ekklesia* (reunião) na *Ágora* (praça pública), onde os gregos se organizavam para deliberar (SANTOS, 1987). Dentro dessa concepção, surge a democracia grega, porém somente 10% da população determinava os destinos de toda a cidade (eram excluídos os escravos, as mulheres e os artesãos). O conceito de cidadania sofre modificações profundas no decorrer dos séculos XIX e XX, adquirindo conotações diferentes pela multiplicidade do pensamento humano e pela riqueza da diversidade cultural, o que favorece diferentes abordagens sobre o tema.

³ Elaborado pela Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OIE).

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

Supõe-se que o tempo do professor seja tomado pelas aulas. Da mesma forma, acredita-se que as formas de contratação incentivam a rotatividade, dificultando a implementação de projetos em médio prazo. É a lógica homogeneizante que ainda predomina na escola e dificulta que a instituição assuma o controle da proposição e execução de seu projeto político pedagógico e passe a aceitar iniciativas externas de *experts* que a alienam de sua função específica.

Entre as possíveis compreensões acerca do problema, acredita-se que há uma lógica em que os jovens são vistos apenas na sua condição de alunos, não se pensa na pessoa que existe por trás de cada um e, na maioria das vezes, não se leva em conta as suas especificidades. A escola pouco conhece o jovem que a frequenta, tornando-se um ambiente muito diferente daquele proposto por Snyders (1988).

Dayrell (1999) discute esse problema e afirma ser necessário questionar o seguinte: se o processo educativo é essencialmente uma relação, como é possível educar se o outro é visto em sua negatividade? Essa realidade torna-se ainda mais preocupante quando se constata que essa postura não é apenas da escola, mas também de outras instituições.

É importante reforçar a necessidade de pensar sobre o jovem e como tratá-lo como sujeito, o que significa adequar a escola a uma pedagogia voltada à juventude, considerando os processos educativos indispensáveis para trabalhar com os afetos e sentimentos próprios dessa fase da vida e a demanda de sociabilidade deles decorrentes.

O PROTAGONISMO JUVENIL: CONCEITO

É importante destacar que a noção acerca do conceito de protagonismo juvenil é algo recente no país, pois data dos anos 1990. A palavra protagonismo tem origem grega e é formada a partir de:

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

Quanto ao jovem, entende-se que este seja protagonista quando é capaz de atuar efetivamente na sua esfera familiar, social e escolar, numa ação individual ou coletiva. Na perspectiva da concepção sobre o protagonismo juvenil, é possível educar para a participação. Contudo, Costa (2000, p. 76) afirma que “Educar para a participação é criar espaços para que o educando possa empreender, ele próprio, a construção do seu ser”.

A atuação efetiva do jovem na esfera familiar, social e escolar acaba se confundindo com a implantação e execução de programas – como o Aprendiz Comgás – e projetos governamentais assistencialistas, iniciativas nas quais os jovens aparecem como protagonistas por serem peças fundamentais e necessárias ao recebimento de tais benefícios governamentais, e não por buscarem ações efetivas que resultem na melhoria da condição de suas vidas.

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

A noção sobre o conceito de protagonismo juvenil conduz à mesma raiz semântica do empreendedorismo, ou seja, pelo ato daquelas pessoas motivadas à autorrealização, independência, desejo de assumir responsabilidades, tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso daquilo que se propõem a realizar. Os dois termos e propostas vêm da tradição liberal (individualismo, liberdade, igualdade e pluralismo), até por encontrar respaldo em empresas e Organizações Não Governamentais (ONGs)⁴ comprometidas com a lógica empresarial vigente, como o Programa Aprendiz Comgás, mantido pela empresa denominada Companhia de Gás de São Paulo (Comgás)⁵.

Em relação à capacitação para o trabalho, o protagonismo propicia ao jovem o desenvolvimento de habilidades como autogestão, heterogestão e cogestão, ou seja:

Ele aprende a lidar melhor com suas potencialidades e limitações (gerir a si mesmo), a coordenar o trabalho de outras pessoas (atuar sobre a atuação de outros) e a agir conjuntamente com outros adolescentes e adultos na consecução de objetivos comuns. (COSTA, 2000, p. 32).

A ideologia neoliberal fica explícita quando se verifica a aderência da proposta do Programa ao Relatório Delors, editado nos anos 1990 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e que teve a pretensão de indicar as bases para a educação no século XXI. Para Delors (2004), esse tipo de aprendizagem

⁴ Organizações civis que ganharam visibilidade ao oferecer apoio aos movimentos e às associações comunitárias. Paz (1997, p. 176-177) define ONG como um “[...] grupo de cidadãos que se organiza na defesa de direitos, têm estatuto jurídico de entidades privadas sem fins lucrativos e com o objetivo de contribuir para a consolidação de uma sociedade democrática, justa, igualitária, que respeite diferenças, diversidades e valorize a participação e a solidariedade”.

⁵ Empresa privada que distribui gás natural canalizado aos setores industrial, comercial, residencial e veicular das regiões metropolitanas de São Paulo e Campinas, Baixada Santista e Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo. Em 2000, uniu-se à Associação Cidade Escola Aprendiz, uma organização não governamental, com sede na cidade de São Paulo, que tem como objetivo construir oportunidades educativas para transformar os potenciais de crianças e jovens em competências para a vida. Dessa união criou-se o Programa Aprendiz Comgás, que surgiu com o propósito de contribuir para o desenvolvimento dos jovens no exercício da cidadania, na participação e intervenção comunitária por meio do desenvolvimento de projetos. (PRÓSPERO, 2007)

(aprendendo a ser) visa nem tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento como meio e finalidade da vida humana: meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia; e, finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, conhecer e descobrir. O autor afirma que “aprender a conhecer” e “aprender a fazer” são indissociáveis.

É importante destacar que tanto o Relatório Delors⁶ e a pedagogia da Escola Nova⁷ quanto o protagonismo juvenil seguem a lógica liberal.

Costa (2000) declara, também, que as formas organizadas de participação originadas a partir das ONGs e programas sociais complementares à escola devem deixar espaço para que os jovens adotem outras formas de organização e de expressão. Trata-se de desvencilhar-se de toda e qualquer pretensão de monopólio do tempo livre dos jovens, pois esse é um erro irreparável. É preciso reconhecer que, nessa fase da vida, o ser humano necessita pertencer a um mundo próprio, onde possa subtrair-se do controle externo de pais e demais educadores.

O referido autor garante que o jovem protagonista é aquele que compreende sua realidade e adquire uma visão de mundo menos ingênua e é capaz de exercer uma liderança sobre os outros. Ele percebe as contradições sociais e torna-se sujeito do processo de decisões e ações. Por isso, analisar e estudar as formas de participação juvenil é refletir sobre a possibilidade da participação dos jovens nos espaços políticos, educacionais e sociais não como espectadores, mas sim como atores principais, decidindo, planejando, executando e avaliando suas ações.

Assumir a responsabilidade como cidadãos significa confiar que nós somos realmente agentes da democracia, encarregados de certas coisas e avalistas de determinadas atividades de nossa sociedade, oferecendo nossos próprios princípios a partir da nossa capacidade de autonomia, rejeitando aquilo que desvirtua os modos de comportamento democrático, assumindo nossas decisões e ações. (ESCAMÉZ; GIL, 2003, p. 28).

A proposta dessas ações em relação à participação juvenil está fundamentada em aproveitar a tendência natural do jovem à grupalidade, para canalizá-la em favor do seu desenvolvimento pessoal e social, como também é defendida pelo Programa Aprendiz Comgás. No entanto, os grupos que se formam a partir da colaboração de adultos para o exercício do protagonismo juvenil, embora em muitos casos não sejam espontâneos em razão do apoio oferecido, devem reconhecer e respeitar o associativismo natural dos próprios jovens e não sobrepô-los ou substituí-los.

⁶ Para o Relatório Delors, a educação é um bem coletivo que deve ser acessível a todos e não pode ser considerado objeto de uma simples regulação do mercado, cabendo à política da educação “iluminar o futuro por uma visão em longo prazo”. Neste sentido, o autor compreende que o processo deve resultar em mecanismos concretos para o desenvolvimento do ser humano e a sua consequente preparação para o mercado de trabalho. (DELORS, 2004).

⁷ Movimento que surgiu na Europa, no fim do século XIX, desenvolveu-se e consolidou-se naquele continente, passando para os Estados Unidos e propagando-se por toda a América Latina depois da Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos se afirmaram como país capitalista hegemônico. Na América, o grande nome desse movimento foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), que entendia a educação como uma necessidade social, por meio da qual os indivíduos deveriam ser aperfeiçoados para seguirem com suas ideias e seus conhecimentos. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram inseridas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923) (MIGUEL, 2004).

Assim, torna-se imperativo a criação de oportunidades em que se observe o jovem da forma como, suponha-se, ele queira ser visto: como sujeito capaz de realizar mudanças no cenário social. Portanto, não se poderá fugir do conflito de interesses entre o mundo juvenil e o mundo adulto, desde que se entenda a capacidade de criação e o desejo de transformação identificado como fator que seja próprio da juventude. Por isso, toda ação protagonista, que ocorra numa perspectiva completamente diferente das ideias liberais, prevê considerar o jovem como sujeito em relação propositiva e de negociação com a sociedade em que vive. Cabe ressaltar que essas ações não surgem espontaneamente, pois necessitam de incentivo e impulso inicial que pode ser dado pelo educador. Entretanto, assumir a existência de visões diferentes e valorizar os jovens não significa que suas intenções irão se impor sobre o mundo adulto, mas que irão fazer parte de um complexo processo de negociação entre o velho modo de organização da sociedade e o novo que estão a propor.

Assim, ao sugerir as atividades e os trabalhos propostos pelo Programa Aprendiz Comgás, o número de alunos que se formou inicialmente foi considerado satisfatório, segundo apontou a avaliação do programa realizada pelos professores responsáveis por sua implantação; além disso, na fase inicial do programa, todos os alunos propuseram projetos que supostamente sugeriam ação social e trabalho em equipe. Portanto, os dados obtidos pela pesquisa comprovam a tendência à grupalidade, mesmo sabendo que apenas parte dos alunos realmente chegou a elaborar e executar projetos sociais. Essa tendência, compreendida pelo campo das políticas educacionais como autônoma e descentralizada numa perspectiva neoliberal, sai do papel social e enfatiza o papel individual em que o jovem assume a condição de colaborador.

O PROGRAMA APRENDIZ COMGÁS

As unidades escolares apresentadas neste artigo encontram-se localizadas na periferia de Campinas/SP, Estado de São Paulo. Duas estão na zona leste, onde há um grande número de moradias populares. Por isso, os/as jovens que viviam nesse tipo de moradia representavam a maioria dos alunos. Na zona oeste, a escola aparecia numa região popular com índices insatisfatórios de riqueza e longevidade, segundo o Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS), da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

A análise dos dados foi dividida em duas etapas: na primeira, as unidades de ensino foram estudadas separadamente para, na segunda, integrarem o julgamento geral do estudo proposto.

Para garantir a fidedignidade da pesquisa, todos os 17 alunos⁸ que participaram do Programa Aprendiz Comgás, em 2007, foram abordados em seu próprio ambiente de es-

⁸ Dos 17 alunos, 7 estudavam no período da manhã e 10 no período da tarde. A maioria estava no ensino fundamental e não realizava nenhum tipo de atividade remunerada. Em relação à moradia, seis estudantes disseram residir em casa própria, sete em imóvel alugado, um em imóvel emprestado e outros três não souberam e/ou quiseram especificar o tipo de moradia. Quanto à renda familiar mensal, o questionário apresentou quatro opções: menos de um salário mínimo, um a três salários mínimos, quatro a seis salários mínimos e mais de seis salários mínimos. Indiferente a essa questão, em termos percentuais, os estudantes afirmaram viver com a seguinte renda mensal: 5,88% – menos de um salário mínimo, 35,3% – entre um e três salários mínimos, 52,94% – entre quatro e seis salários mínimos e 5,88% – mais de seis salários mínimos. Nenhum dos alunos possuía filho na época da pesquisa. É importante notar que a maioria deles estava no ensino fundamental quando ingressou no Programa Aprendiz Comgás, que se destinava aos jovens do ensino médio.

tudos. Os procedimentos da pesquisa previram que o contato com os jovens participantes fosse realizado por carta-explicação que foi entregue por intermédio dos professores responsáveis pela disseminação da metodologia do programa na unidade de ensino.

O questionário foi construído a partir dos interesses da pesquisa e embasado em referencial teórico, documentos do Programa Aprendiz Comgás e, especificamente, os do Projeto Disseminação⁹ e depoimentos dos professores. Depois, procedeu-se ao estudo compreensivo de cada categoria e verificou-se suas relações, buscando obter um quadro que tivesse a seguinte abrangência: descritivo da ocorrência e expressão das categorias; interpretativo das aspirações que surgiram nesses jovens; e interpretativo dos padrões de valores e normas que nortearam a conduta dos sujeitos. O questionário utilizado foi aberto (geral) e de múltipla escolha, dividido em cinco partes formadas por questões acerca da identificação da realidade socioeconômica à definição daquilo que os alunos compreendiam sobre o Programa Aprendiz Comgás.

Antes de ser implantado nas escolas, 23,53% do total de alunos afirmaram que conheciam o programa, contra 76,47% que disseram não conhecê-lo. Todos foram unânimes em afirmar que receberam algum tipo de incentivo da escola para participar dele. Quanto aos pais e/ou responsáveis legais, os alunos declararam que receberam o consentimento para a participação no programa, e 76,47% deles apoiavam a iniciativa de trabalharem numa atividade extraclasse.

Ao serem questionados sobre a colaboração relativa ao desenvolvimento educacional oferecida por professores do programa, os estudantes foram unânimes em declarar que a metodologia aplicada estava modificando seu aprendizado e proporcionando experiências em sua educação. Naquela ocasião, todos também acreditavam que o projeto proposto pelo programa beneficiaria a própria escola.

Com base nos dados obtidos, considera-se que, apesar de não ser conhecido entre os alunos, o Programa Aprendiz Comgás teve um caráter importante às unidades escolares, com contribuições supostamente significativas no processo de aprendizagem.¹⁰

Na pesquisa, os jovens foram instigados a responder o que entendiam sobre o programa. De forma geral, as respostas foram: “*Programa voltado para ajudar os/as jovens de escola pública*”, “*Programa a voltado para ajudar no desenvolvimento de projetos*” e “*Programa que oferece oportunidades dentro da escola*”. Em relação aos pontos positivos, 48,12% citaram a integração entre alunos e professores em atividades extraclasse. Quanto aos pontos negativos, 5,88% responderam a questão com discursos parecidos em relação ao horário estipulado para o encontro e desenvolvimento das propostas apresentadas pelo programa; as atividades aconteciam em horários diferentes aos quais estudavam; 94,12% não responderam a questão ou simplesmente escreveram “*Eu não tenho nada para falar*” ou “*Tudo era bom dentro do Programa Aprendiz Comgás*”.

⁹ O Projeto Disseminação foi responsável pela implantação da metodologia do Programa Aprendiz Comgás no interior do Estado de São Paulo. Os municípios atendidos são aqueles que estão na área de cobertura de distribuição de gás natural domiciliar da Comgás.

¹⁰ Neste artigo, não se teve a pretensão de discutir a dimensão dessas “contribuições supostamente significativas”.

A uniformidade nas respostas demonstra, também, que os jovens não foram orientados a questionarem sobre a aplicabilidade e utilização das ferramentas metodológicas oferecidas pelo programa e tampouco a realizarem uma discussão crítica acerca do que estava sendo proposto por este às unidades escolares. Além disso, afirmaram que a participação extraclasse com os professores poderia ser compreendido como fator positivo, fato que sugere a existência de um distanciamento entre professores e alunos nessas escolas de Campinas.

Para testar a compreensão do jovem acerca do que é protagonismo juvenil, sugeriu-se três questões de múltipla escolha nas quais ele deveria classificar as situações-problemas que se adequassem ao protagonismo juvenil, à ação social ou à outra posição. Na prática, mostra que, em relação à primeira questão, a maioria dos estudantes não soube definir o que é protagonismo juvenil, na segunda, a maioria acertou ao identificar a ação dos jovens em busca de transformar um terreno baldio num campo de futebol como ação protagônica. Em contrapartida, 41,18% dos estudantes a identificaram como “ação social”. Por último, 64,7% dos jovens acertaram ao declarar que a atitude dos jovens de classe média – como sugerido no questionário – deveria ser classificada como “ação social”, por comprarem e entregarem brinquedos a crianças órfãs. Para 94,11% dos entrevistados, o questionário geral e de múltipla escolha foi considerado de fácil compreensão, mas nenhum deles sugeriu outras questões que pudessem colaborar para o trabalho de pesquisa.

Por falar em ferramentas metodológicas, a maioria dos alunos declarou que as horas de formação foram insuficientes para a total compreensão acerca da metodologia do programa. Mesmo assim, mais da metade afirmou que o número de encontros foi suficiente para que pudessem desenvolver o projeto. Essa incoerência – identificada entre compreensão metodológica e as horas de formação – pode sugerir que os alunos ainda não conseguem diferenciar teoria e prática.

Prova disso aparece, novamente, quando 64,7% do total de estudantes afirmaram considerar “ótima” a inserção metodológica do programa na unidade escolar. No entanto, foram unânimes em declarar que a metodologia aplicada estava provocando mudanças no aprendizado e proporcionando experiências na educação deles. Essa unanimidade sugere que há falta de senso crítico entre os alunos que, em 2007, integraram o Programa Aprendiz Comgás. Afinal, um dos pressupostos do protagonista juvenil, como já abordado neste artigo, é justamente o do desenvolvimento crítico do sujeito na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a proposta de protagonismo juvenil pressupõe um modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações, que se baseia na não imposição *a priori* aos jovens de um ideário em função do qual eles deveriam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático, o jovem atua para que, em algum momento de seu futuro, possa se posicionar politicamente de forma amadurecida e lúcida, com base não só em ideias, mas em experiências.

Ao tratar da história, se constatou que os trabalhos por projetos foram relacionados apenas às áreas do conhecimento do meio social e natural, o que culminou em preconceito diante da comunidade e cultura escolar. Por isso, aponta-se que, diante do preconceito, os trabalhos por projetos ressurgiram como trabalho por temas ou temas transversais, talvez na tentativa de minimizar tal preconceito. A comunidade escolar pode tentar relacionar e aproximar a teoria das salas de aula ao dia a dia dos estudantes. Dessa forma, ao resgatar brevemente a trajetória histórica, identifica-se o surgimento do protagonismo juvenil como possível alternativa para esse conceito pedagógico.

Mas, segundo Costa (2000, p. 76), a participação juvenil deveria aparecer associada a alguns fatores, como os relacionados ao “aproveitamento da tendência natural do jovem à grupalidade” Na prática, isso pôde ser observado entre os alunos que integraram o Programa Aprendiz Comgás¹¹. No entanto, identifica-se que esses jovens estavam mais preocupados em desviar a atenção dos estudos e obrigações. Esta afirmação se comprova após análise sobre o processo de elaboração e desenvolvimento de projetos e ações previstas pela metodologia do programa, no qual os jovens não conseguiram identificar as estratégias preventivas e sequer a atuação contencionista de parte dos professores ou da própria escola. Este fato deveria, segundo Costa (2000, p. 89), ser interpretado com “franca e agressiva rejeição” pelos jovens.

É importante destacar que a uniformidade das respostas do questionário sugere que os jovens não conseguiram assimilar e/ou não receberam orientação adequada para agir da maneira descrita por pelo autor mencionado no parágrafo acima. No questionário, nenhum deles argumentou ou criticou a aplicabilidade e utilização da metodologia do programa. A maioria dos jovens afirmou ter encontrado dificuldades em relação à compreensão da metodologia. Isso provoca a quebra de paradigma da retórica apresentada, a qual não foi capaz de impedir que o Programa Aprendiz Comgás certificasse o aluno como protagonista juvenil, já que a execução do projeto não era um critério obrigatório.

Os dados obtidos pela pesquisa revelaram pouca clareza em relação à delimitação de tempo para a execução do projeto e a influência de uma visão voluntarista de projeto social. Além disso, os dados evidenciaram a dificuldade em afirmar com que público os alunos pretendiam trabalhar. Assim, comprovou-se a afirmação feita neste trabalho de que a metodologia do Programa Aprendiz Comgás se baseia na técnica e na previsão antecipada, que poderão se constituir em fator de dificuldade para o jovem.

¹¹ Na relação oficial do Projeto Disseminação, a Diretoria de Ensino Campinas Leste aparecia com duas unidades e com 58 jovens inscritos. Porém, nessa relação, cinco jovens de uma das escolas tiveram seus nomes duplicados, fazendo com que o número caísse para 53. Com as desistências, o número de jovens que ingressou no Programa Aprendiz Comgás foi de 27. Do total, 19 deles estavam numa das escolas e iniciaram o trabalho e 14 efetivaram sua participação, apresentaram e desenvolveram alguma proposta relacionada ao projeto. Desses 14 jovens que concluíram as atividades previstas, 9 participaram da pesquisa. Na outra unidade dessa mesma diretoria de ensino, oito alunos estavam participando, sendo que cinco responderam ao questionário.

Na Diretoria de Ensino Campinas Oeste, a relação de inscritos contava com 30 pessoas, sendo que 27 estavam numa mesma escola. Desses alunos, oito apresentaram algum tipo de projeto, sendo que três responderam ao questionário. Na outra unidade dessa mesma diretoria de ensino a pesquisa foi desconsiderada, visto que a implantação do Programa Aprendiz Comgás ocorreu com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tal como os alunos, os professores também não questionaram a aplicabilidade e a utilização da metodologia do programa. Ao analisar este fato, supõe-se que o mais importante para os docentes poderia ser a pontuação oferecida pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (CENP).

No relatório de avaliação do próprio Programa Aprendiz Comgás, os docentes afirmaram ter utilizado as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) para a apresentação e discussão do programa. Além de o programa aproveitar toda a infraestrutura das unidades escolares para promover a disseminação de sua metodologia, as reuniões pedagógicas serviram como apoio para o desenvolvimento previsto pelo cronograma de atividades, que não aparecia associado e/ou como parte do projeto político pedagógico das referidas escolas. Supõe-se, dessa forma, que as unidades escolares se tornaram local aberto onde tudo é possível, onde todo e qualquer experimento parece superior ao trabalho já realizado pelos próprios docentes, e que o projeto político pedagógico não se constitui em organizador básico das atividades da escola ou não é levado a sério.

Em relação à compreensão acerca do protagonismo juvenil, é importante destacar que o trabalho de pesquisa constatou que a metodologia apresentada e/ou as ações e os trabalhos desenvolvidos pelos professores foram insuficientes no sentido de oferecerem condições para que esses jovens pudessem distinguir os conceitos e contornos das ações protagonistas e seus significados.

Por isso, compreende-se que todo conhecimento é apenas resultado de um processo que nunca está isento de equívocos, e que a ciência é uma tentativa de conhecimento da verdade, com diferentes pontos de vista. Assim, considera-se que o Programa Aprendiz Comgás tenha contribuído parcialmente para a formação do jovem protagonista em unidades de ensino da rede pública estadual de Campinas, São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. O Que é educação. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1995.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, A. C. G. da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DAYRELL, J. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. São Paulo: Cortez, 2004.

DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

- DIAS, D. R. *Novíssimo Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa*. São Paulo: Age, 1981.
- ESCAMÉZ, J.; GIL, R. *O protagonismo na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/agosto 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 29 ed. 2004.
- GROPPO, L. A. *Juventude: ensaios sobre sociologia e histórias das juventudes modernas*. São Paulo: DIFEL, 2000.
- IPRS. Índice Paulista de Responsabilidade Social. *Municípios Paulistas: avanços e desafios*, 2006. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/iprs/analises/Campinas.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2008.
- LIBÂNEO, J. C. O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação? In: *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 77-130, jul./dez. 2003.
- MIGUEL, M. E. B. *Tendências pedagógicas na educação brasileira: permanências e mudanças*. Trabalho apresentado como requisito ao exame de Professor Titular na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2004.
- PONTUAL, P. Juventude e poder público: diálogo e participação. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (orgs.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003, p. 731-189
- SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 1987.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Relatório do Desenvolvimento Juvenil*. Ministério da Ciência e Tecnologia, 2006.

Dados do autor

ANSELMO BATISTA DE OLIVEIRA
Mestre em Educação pela PUC-Campinas/SP.
Assessor Parlamentar de Imprensa na
Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

Recebido: 1/9//09

Aprovado: 28/5/10