

Quatro jovens, um projeto social: espaços de (des)encontros

Four young, one social project: Spaces of (un)meetings

Lílian Caroline Urnau^I; Andréa Vieira Zanella^{II}

^IUniversidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, Brasil

^{II}Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, Brasil

[Endereço para correspondência](#)

RESUMO

Considerando o cenário contemporâneo de implementação de políticas públicas para o público juvenil, este artigo busca refletir sobre os sentidos dessas políticas para a vida de jovens participantes de projetos sociais, assim como sobre os espaços oferecidos a esses jovens e por eles ocupados nesses contextos. Essas questões emergiram a partir de uma pesquisa sobre os sentidos da mediação artística para jovens egressos de um projeto social da prefeitura de Florianópolis/SC centrado no trabalho com arte. Foram utilizados na coleta de informações os seguintes procedimentos: observações da rotina e atividades do projeto, entrevistas com profissionais da instituição, pesquisa documental e entrevistas com quatro jovens egressos do projeto. A análise das informações apontou a importância atribuída pelos jovens à participação neste e em outros projetos sociais, fundamentalmente pelo acesso a possibilidades educativas, culturais e de lazer, que não lhes são oferecidas em outros locais. Porém, destacou-se a precariedade de condições existentes para a realização das atividades diárias e o predomínio de práticas assistencialistas e tutelares, que não incluem jovens no processo de planejamento das ações.

Palavras-chave: Políticas públicas; Projetos sociais; Jovens.

ABSTRACT

Considering the contemporary setting of implementation of public policies for the youth, this article aims to reflect about these policies meanings to the lives of young social projects participants, as well as to reflect about the existent place and the place occupied by the young people in these contexts. These issues emerged from a survey that investigated the art meaning for young ex-participants of a social project undertaken in Florianópolis/SC in which the art was the main tool for work. The procedures used in data collection were: observations of the project routine activities, interviews with institution professionals, research of project documents and interviews with four young ex-participants. The analysis of the information pointed the importance attached to the participation in social projects by young people, mainly because the access to educational, cultural and leisure possibilities which were not offered to them in other places. However, it has underlined the precariousness of the existing conditions for carrying out daily activities and the predominance of welfare and guardianship practices, which do not include young people in the planning of actions.

Keywords: Public policies; Social projects; Youth.

1 INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo brasileiro e latino-americano em geral, a juventude constitui objeto de inúmeras discussões e reflexões, tanto no campo acadêmico como no campo do planejamento das políticas públicas e das ações sociais. Isso é realidade principalmente quando relacionado a contextos de baixa renda, em que os jovens são tomados como um grupo que necessita de atenção especial por parte do Estado e outros setores da sociedade, em função dos altos índices de pobreza, violência e desigualdade social com os quais convivem cotidianamente.

Neste cenário de emergência de políticas públicas, destaca-se também a necessidade de estudos que analisem a efetividade dessas políticas para a vida dos jovens participantes de ações e projetos sociais. A contribuição da Psicologia nesses estudos reside justamente na compreensão do complexo processo de constituição dos sujeitos e das tramas sociais e experienciais tecidas nos contextos em que se concretizam as políticas públicas.

Visando a contribuir com esses estudos, durante o ano de 2007 investigou-se um projeto social executado pela prefeitura de Florianópolis, centrado no trabalho com a arte, objetivando analisar os sentidos da mediação artística para jovens¹ egressos desse projeto (URNAU, 2008). A pesquisa analisou, a partir dos pressupostos de Bakhtin e do enfoque histórico-cultural em Psicologia, informações de variadas fontes: o discurso de quatro jovens entrevistados, observações do cotidiano da instituição, documentos e entrevistas com coordenadores, professores e monitores do projeto, denominado de modo fictício Projeto Sol². No decorrer da análise, além das questões relativas à proposta de arte do projeto, outros pontos emergiram como significativos sobre a participação dos jovens em projetos sociais. Questões relevantes para a compreensão dos sentidos dos projetos sociais para o cotidiano dos jovens como um todo, assim como para a reflexão sobre os lugares possibilitados aos jovens e por eles ocupados nesses contextos, os quais constituem o foco deste trabalho, serão aqui apresentadas e problematizadas.

Como os jovens significam a participação em projetos sociais? Que ações públicas esperam/constroem ou podem construir? Essas questões permearam a escuta aos jovens participantes desta pesquisa, uma vez que suas falas sobre as políticas públicas e suas formas de nelas participar são fundamentais para a reflexão sobre o que é oferecido aos jovens em projetos sociais, bem como para a construção de indicadores de políticas públicas voltadas para a juventude.

As políticas públicas concretizam a ação do Estado frente a uma demanda ou situação, sendo também instrumentos de dominação e expressão de uma ideologia de mobilidade social (ABAD, 2002). Abad destaca que essas políticas dependem do projeto político vigente, das demandas e suas representações políticas, dos recursos financeiros, humanos e materiais existentes, entre outros fatores. Sob o ponto de vista ideal, as políticas públicas teriam como função “[...] proporcionar, num sistema desigual de distribuição da riqueza produzida pela sociedade, as condições mínimas para tornar efetiva a igualdade de direitos reconhecida legalmente [...]” (ABAD, 2003, p. 17-18).

Para Belluzzo e Victorino (2004), políticas públicas são definidas como orientações para a formulação, implementação e avaliação de ações públicas. Relacionam o Estado³ e a sociedade civil tanto na prestação de serviços, quanto na dimensão ético-política dos projetos (SPOSITO; CARRANO, 2003). “De toda a forma, um traço definidor característico é a presença do aparelho político-estatal na definição das políticas, no acompanhamento e na avaliação, assegurando seu caráter público, mesmo que em sua realização ocorram algumas parcerias” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 17). Estas parcerias podem ser realizadas com setores públicos ou privados e com organizações não governamentais (ONGs).

No que se refere às políticas brasileiras para jovens no plano federal, de acordo com Sposito e Carrano (2003), foram realizados, nos cinco anos antecedentes ao estudo que desenvolveram, projetos e ações sociais nas áreas do trabalho, saúde, esporte, educação e outros, mas sem uma articulação ou um planejamento conjunto destes, mesmo quando direcionados ao mesmo público e de uma mesma localidade. Para as autoras, não há centralidade de gerenciamento e avaliação dos programas. Carvalho (2002) reitera essa análise e afirma que as políticas para a juventude apresentam-se fragmentadas e sem integração, não há políticas para a juventude como um todo, mas sim para jovens de baixa renda, “em situação de risco”, “vítimas de violência”, “envolvidos com o consumo de drogas”.

Soma-se a essa questão o fato de que muitas políticas públicas, embora pautadas em concepções de cidadania, não trabalham com os beneficiários enquanto sujeitos de ação. Outras ainda imputam aos sujeitos a responsabilidade por suas problemáticas, de forma a rotulá-los e estigmatizá-los (BELLUZZO; VICTORINO, 2004). Bango (2003) enfatiza que as políticas devem resgatar os jovens enquanto sujeitos de direito, cidadãos, e não como problemas sociais. Esses jovens devem ser incluídos nas definições das políticas, participando nas decisões a eles direcionadas. Com isso, as políticas também deixam de ser

meras prestações de serviços voltadas para problemas focais ou necessidades emergenciais e podem abranger os projetos de vida dos jovens envolvidos.

Nesse contexto de discussões sobre a participação juvenil cabe demarcar o conceito, emergente no final da década de 1980, de protagonismo juvenil, que vem sendo constantemente reiterado entre atores e setores sociais envolvidos na formulação das políticas públicas para a juventude (IULIANELLI, 2003). Segundo o autor, a noção de protagonismo juvenil está ancorada na noção de *empowerment*, de tornar os jovens agentes ou atores de ações e transformações no contexto social, bem como participantes ativos nas decisões referentes a programas e políticas sociais a eles diretamente relacionados. Contudo, a noção de protagonismo surge em um cenário marcado por ambiguidades na compreensão da juventude, no qual os jovens são vistos como promotores e vítimas de violência e ao mesmo tempo neles são depositadas as esperanças de mudanças no porvir, tendo responsabilidade tanto na construção do presente, quanto na do futuro (IULIANELLI, 2003).

Além disso, Iulianelli (2003) pontua o fato da noção de protagonismo juvenil remeter a uma responsabilização dos jovens por suas condições de vida e pela criação de estratégias e soluções para as mesmas. Para Iulianelli há, portanto, uma cisão entre tornar os jovens sujeitos de direito e garantir seus direitos fundamentais. Nessa direção, pesquisa realizada por Sposito (2003) constatou que a maioria dos programas federais até o ano de 2002, destinados aos jovens, mais especificamente aos jovens de baixa renda, e executados por setores estaduais, municipais, privados ou ONGs, não consideraram a participação juvenil na formulação ou avaliação desses programas.

Necessário, no entanto, se faz problematizar a noção de protagonismo juvenil. Afinal, alçar o jovem à condição de protagonista significa que este não o é, que pode vir a ser. Mas como não o é? Essas perguntas são cunhadas à luz do enfoque histórico-cultural em Psicologia, posto que para essa perspectiva todos os sujeitos são, ao mesmo tempo, protagonistas e espectadores, autores e atores da sua e das histórias de muitos sujeitos, assim como não se constituem à margem ou alheios do contexto social. A própria chamada "não participação" pode ser encarada como uma forma de "participação", de demonstrar resistência pelo não fazer. Também, há que se considerar outras formas de participação política e/ou social dos jovens, como o movimento *Hip Hop*, grupos que praticam atos violentos, possuem bandas e outros, que muitas vezes não são reconhecidos enquanto tal, por fugirem do que se considera participar (SAWAIA, 2002).

Além disso, Castro (2002) chama atenção para o fato de que as políticas devem ser pensadas para jovens, mas o papel do Estado não pode ser deslocado para eles, principalmente no que se refere à provisão de recursos para a efetivação de ações e projetos. Para Castro, as políticas não devem ser pensadas unicamente pelo protagonismo, há que se considerar também o antagonismo (papel do teatro grego que se contrapõe ao protagonista, entendido como aquele "que subverte o *script*"), isto é, há que se garantir o espaço para a reflexão crítica dos jovens sobre as políticas e suas condições.

Diante desse quadro, realizou-se, no mês de novembro de 2006, junto à Secretaria da Criança, Adolescente, Idoso, Família e Desenvolvimento Social da Prefeitura de Florianópolis, mais especificamente na Gerência da Criança e do Adolescente, um breve levantamento das principais ações realizadas. O objetivo principal foi verificar os projetos ou ações especificamente desenvolvidos com mediação artística para o público jovem. Verificou-se que a maioria dos projetos executados era direcionada tanto para crianças como para jovens de até 18 anos. Para os jovens com idades entre 18 e 24 anos havia apenas um programa destinado ao término do Ensino Fundamental, que concedia aos participantes uma bolsa de R\$ 100,00 para tanto.

A arte, de acordo com informações fornecidas pela gerente da Criança e do Adolescente, figurava em praticamente todos os projetos, em oficinas específicas ou como ferramenta para o trabalho com outras temáticas, como a violência, por exemplo. Escolheu-se para foco da pesquisa um dos projetos em que a arte era trabalhada como finalidade em si mesma e que também estava voltado para o público juvenil. Para tanto, obteve-se autorização junto à Gerência da Criança e do Adolescente para o desenvolvimento da investigação. Durante a coleta de dados, contudo, decidiu-se manter em sigilo o nome do projeto investigado para evitar a identificação dos jovens, sujeitos da pesquisa.

2 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO SOCIAL INVESTIGADO

O Projeto Sol, de acordo com sua Proposta Político Pedagógica (2006a), tem por objetivo a educação complementar de crianças e jovens com idades entre 7 e 17 anos, em situação de "vulnerabilidade social"⁴, sendo identificado como projeto socioeducativo. Oferece atividades em período extraescolar nos turnos matutino e vespertino, tais como: oficinas culturais, recreativas e esportivas – artes visuais,

educação física, tênis, dança, capoeira, percussão e educação ambiental – e acompanhamento e orientação educacional. Além disso, aos participantes do projeto garantem-se alimentação (duas refeições por período) e transporte no trajeto casa-projeto-escola (para o turno matutino) e escola-projeto-casa (para o turno vespertino), realizado por dois micro-ônibus da prefeitura cedidos para o projeto.

A rotina do projeto no momento da coleta de informações estava dividida nas seguintes atividades:

TABELA 1 – ROTINA DE ATIVIDADES DO PROJETO

Período Matutino		Período Vespertino	
<i>Hora</i>	<i>Atividade</i>	<i>Hora</i>	<i>Atividade</i>
8:00	Café da manhã	13:00	Almoço
8:30	Oficina 1	13:45	Oficina 1
9:25	Oficina 2	14:35	Oficina 2
10:20	Oficina 3	15:25	Oficina 3
11:15	Almoço	16:15	Café da tarde
11:45	Saída	17:00	Saída

O projeto contava com 146 matriculados (sendo aproximadamente 40 jovens, com idades entre 12 e 15 anos). As crianças e jovens eram agrupados em turmas, com uma média de 15 a 20 participantes, de acordo com suas idades.

TABELA 2 – TURMAS DE ACORDO COM IDADE

Turma A	7 aos 10 anos
Turma B	10 aos 12 anos
Turma C	12 aos 14 anos
Turma D	15 aos 17 anos

No entanto, nas observações realizadas, ficou evidente que no dia-a-dia essa divisão das turmas não era fixamente demarcada, pois ocorriam constantes reconfigurações, de acordo com as especificidades das situações. A idade dos participantes das turmas tinha uma variação maior do que a apresentada na Tabela 2. Além disso, as turmas eram divididas diariamente, assim como os horários das atividades eram restabelecidos conforme o número de professores e oficinairos presentes na instituição, uma vez que o absentismo docente era uma constante e já estava incorporado à rotina da instituição⁵.

O projeto era sediado em um amplo complexo, no qual outros projetos e ações municipais eram realizados. Contava com salas exclusivas para a realização das oficinas e do apoio pedagógico, bem como de um refeitório, cozinha e sala de coordenação. As crianças e jovens participantes deste projeto também usufruíam as quadras esportivas, parque, piscina e brinquedoteca existentes no complexo.

O Projeto Sol foi instituído em 2004, quando assumiu uma nova gestão na prefeitura de Florianópolis. Na gestão do prefeito anterior, que durou oito anos, no mesmo local era sediado outro projeto social municipal (Projeto Lua)⁶ que, segundo uma das monitoras e o coordenador geral do Projeto Sol, era semelhante a este projeto. Também funcionava como educação complementar, mas era identificado por outro nome. O título do primeiro indica um direcionamento para a educação ambiental, ao passo que o do segundo destaca a arte.

De acordo com o coordenador que assumiu essa função em ambos os projetos por um período, o Projeto Lua estava voltado para o atendimento de crianças e jovens que já se encontravam em situação de risco. Estas eram geralmente encaminhadas pelo Conselho Tutelar, Programa de Abordagem de Rua ou Sentinela, por morarem nas ruas, serem vítimas de maus tratos e violências, ou por trabalharem com vendas nos semáforos da cidade, entre outros. O Projeto Sol, por sua vez, trabalhava com foco na prevenção dessas questões que envolvem o risco.

Durante a coleta de informações, observou-se que o Projeto Sol enfrentava dificuldades com a escassez de recursos materiais para a realização das atividades diárias. A oficina de percussão foi substituída pela de coral, em função da inexistência de instrumentos musicais e materiais para a confecção dos mesmos. Na oficina de artes visuais faltavam: argila, telas, tintas, lápis, papel, entre outros materiais⁷. Além disso, verificou-se a falta de cadeiras e carteiras nas salas, que não correspondiam ao número total de matriculados.

Cabe advertir ao leitor que, além do Projeto Sol, alvo deste estudo, e de seu antecessor Projeto Lua, no decorrer do texto serão citados outros projetos sociais, também frequentados pelos jovens sujeitos de pesquisa. Isto porque no período em que as entrevistas foram realizadas, três dos quatro jovens participantes da pesquisa frequentavam concomitantemente o Projeto Orvalho⁸. Este é sediado na mesma área do Projeto Sol e também executado pela prefeitura de Florianópolis, mas financiado e planejado pelo governo federal, sendo voltado especificamente para jovens entre 15 e 18 anos de idade. O formato do Projeto Orvalho consiste em uma oficina diária, com duração de três horas cada, nos eixos: cidadania, saúde e arte, direcionado ao protagonismo juvenil. Neste, os jovens recebem uma bolsa mensal de cerca de R\$ 60,00 e diariamente um lanche.

Outro jovem, no momento da coleta, participava de um projeto voltado para a inserção dos jovens de 16 a 24 anos no mercado de trabalho, executado por uma ONG com apoio financeiro do governo federal. O principal objetivo desse projeto é a preparação do jovem ao primeiro emprego: para tanto, oferece inicialmente aulas de informática, educação ambiental, ética e cidadania e, posteriormente, oficinas profissionalizantes de mecânica, manutenção de computadores, construção de pranchas de surf, entre outros.

Caracol é o nome aqui atribuído a um projeto social no qual uma jovem entrevistada participou quando criança. No entanto, não há maiores informações sobre este por ser um projeto já encerrado há alguns anos.

3 MÉTODO

Para fundamentar a análise e buscar elementos significativos para a compreensão dos sentidos das vivências dos jovens no Projeto Sol, a coleta de informações abrangeu os seguintes procedimentos:

1. Entrevistas e conversas não gravadas com a coordenação geral e pedagógica do Projeto Sol; conversas informais com monitores e professores do projeto, registradas em um caderno de campo – realizadas durante o período de novembro de 2006 a julho de 2007. Estas tiveram por objetivo obter informações para a caracterização do projeto;
2. Pesquisa documental – análise da Proposta Político Pedagógica (2006a) e Proposta de Regimento Interno (2006b) do Projeto Sol;
3. Observações da rotina e das atividades do Projeto Sol entre os meses de maio e junho de 2007, tais como: oficinas, passeio, festa junina, apresentações artísticas, todas registradas em um caderno de campo;
4. Entrevistas com jovens egressos do Projeto Sol – estes jovens frequentaram o Projeto Sol até o final do ano letivo de 2006. As entrevistas foram gravadas, com a aquiescência dos jovens, por microgravador digital e, posteriormente, transcritas em sua integralidade.

A opção de entrevistar jovens não mais participantes do Projeto Sol deu-se pela pressuposição da necessidade de certa distância dos sujeitos em relação ao projeto, distância que lhes permitisse um olhar exotópico, nas palavras de Bakhtin (2003), ou um olhar estrangeiro, como propõe Peixoto (1988). Um olhar de fora, daquele que já não integra mais o projeto, que permitisse um estranhamento, uma reflexão sobre o já vivido⁹.

O procedimento metodológico adotado para a compreensão, sistematização e interpretação das informações coletadas nos documentos consultados e nas entrevistas realizadas com os jovens consistiu na análise de discurso. Com base nos pressupostos de Bakhtin e suas interfaces com o enfoque histórico-cultural em Psicologia, o discurso foi analisado como produção sócio-cultural que se dá na relação entre sujeitos, neste caso, principalmente entre entrevistados e entrevistador, sendo social, cultural e historicamente contextualizada. "O sujeito é percebido em sua singularidade, mas situado em sua relação com o contexto histórico-social, portanto, na pesquisa, o que acontece não é um encontro de psiquês individuais, mas uma relação de textos com o contexto" (FREITAS, 2003, p. 28-29).

O discurso, nessa concepção, não se reduz ao verbal, ao dito, se realiza na relação entre interlocutores, no compartilhar, que se dá em condições concretas, espaciais, materiais, não pronunciadas, mas integrantes da produção do enunciado. Este não pronunciado, ou "presumido", também se dá na esfera das relações, e não na das individualidades. No enunciado o que impera é antes o nós do que o eu. "O 'eu' pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do 'nós'" (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 6).

Nesse sentido, as falas dos jovens e demais discursos foram analisados enquanto enunciados construídos por múltiplas vozes, múltiplas alteridades, que também constituem os sujeitos que as produzem, conforme Bakhtin e Vygotsky. Buscou-se investigar os muitos eus que fazem e se fazem nos nós da rede intrincada do enunciado, que reconstitui o vivido, que se torna história contada para alguém. A partir do que foi contado por alguém, procurou-se ouvir as vozes inaudíveis, mas que estão encarnadas no discurso e ecoam sentidos vários.

Vale ressaltar que neste artigo, por se tratar de um recorte de uma pesquisa maior, o texto estará concentrado nos discursos dos jovens entrevistados, não tendo sido incluídas aqui algumas informações obtidas via outros procedimentos de coleta citados anteriormente.

4 SENTIDOS DOS PROJETOS SOCIAIS PARA OS JOVENS

Marcos, Carolina, Cláudio e Luís são os nomes fictícios que aqui representam os jovens foco e fundamento desta discussão. Marcos contava, durante a pesquisa, com 16 anos de idade e havia participado apenas do Projeto Lua, que antecedeu o Projeto Sol. Os outros três jovens tinham 15 anos. Os quatro entrevistados apresentavam condições socioeconômicas semelhantes. Com exceção de Marcos, que habitava um bairro do norte da Ilha considerado de classe média baixa, os demais residiam em bairros de baixa renda situados em morros próximos ao centro de Florianópolis.

Os quatro jovens entrevistados, além dessas semelhanças, tiveram suas histórias e cotidianos marcados pela participação em projetos sociais municipais. Carolina e Luís desde crianças participaram do projeto social investigado, Projeto Sol. Ela, aproximadamente, desde os 7 e ele desde os 9 anos de idade. Ambos ingressaram no período do Projeto Lua, vivenciando o processo de mudança entre um e outro. Além desses dois projetos, Carolina participou anteriormente de outro projeto municipal, entre os 5 e 7 anos de idade, aqui chamado de Caracol.

Cláudio, por sua vez, entrou em um projeto social pela primeira vez com 13 anos, quando mudou de Curitiba para Florianópolis e foi matriculado pelos pais no Projeto Sol, no qual permaneceu durante dois anos. Estes três jovens, em março de 2007, foram transferidos pela coordenação pedagógica do Projeto Sol para o Projeto Orvalho. Marcos participou apenas durante 6 meses do Projeto Lua, período em que tinha cerca de 12 anos de idade. Marcos era quem participava também de projeto social direcionado à inserção no mercado de trabalho.

A respeito dos projetos frequentados pelos jovens no momento da coleta de informações, com foco específico no público juvenil, Marcos afirmou gostar principalmente das atividades relacionadas ao computador, como trabalhar com programas e internet. "Ah, eu penso assim que é uma coisa boa, assim, dar oportunidade pras pessoas que nunca tenham tido um emprego de carteira assinada. É isso". A expectativa do jovem sobre o projeto era justamente a possibilidade de conseguir um emprego.

Cláudio afirmou gostar de tudo no Projeto Orvalho que frequentava, principalmente do futebol, da dança e das aulas sobre corpo humano, ou seja, sexualidade humana. Destacou a relevância deste como meio para evitar a entrada de jovens no tráfico de drogas.

Cláudio: Ah, eu acho que é bom né, porque com essa idade quem mora em morro pode entrar em tráfico, essas coisas. Daí o cara vem aqui e fica aqui, sabe? Aí não tem esse risco de entrar nessas coisas, nessa vida de ladrão.

Pesquisadora: Tu achas isso?

Cláudio: Eu acho.

Pesquisadora: E por que vindo tem... fica mais difícil entrar no tráfico, ou na vida de bandido?

Cláudio: Ah, é que aqui eles explicam sobre drogas, essas paradas, daí não... daí o cara pensa antes de entrar, sabe? Nessa vida.

Carolina, quando questionada a respeito do que pensava sobre o primeiro projeto social que participou, expressou noção parecida.

Ah, eu penso que continue assim né, que... continue colocando mais crianças novas pra ajudar a tirar elas da rua. Porque muita criança não vem... não estão no projeto e ficam na rua, aí têm dificuldade. Aí não vão pra aula, não... não estudam. Aí eles estando ... estando no Projeto Caracol quanto no Projeto [Projeto Sol] eles... com certeza eles vão pra aula (Carolina).

Este discurso também pode ser encontrado na Proposta Político Pedagógica do Projeto Sol, que estabelece (2006a, p. 4): "A proposta metodológica da Educação complementar seria como prevenção das crianças e jovens não caírem no 'chamariz' da rua". Apesar de o documento não definir qual seria esse "chamariz da rua", a expressão remete a uma concepção de risco, com enfoque em aspectos negativos. A palavra *rua*, presente tanto no discurso da instituição como de Carolina, não remete ao espaço de ir e vir das pessoas, de encontro com vizinhos ou da brincadeira de crianças, por exemplo. Ao contrário, refere-se a um lugar marcado pelo tráfico, drogas e "vida de ladrão" referido por Cláudio.

De acordo com Arantes (1995), a intervenção estatal brasileira desde 1920 caminhava na direção de programas de atendimento e assistência à pobreza, mas não da melhoria significativa das condições socioeconômicas dos cidadãos de forma a reduzir os índices de pobreza e suas consequências. Transcorridos mais de doze anos, esse enunciado ainda pode ser objeto de reflexão no contexto das falas dos jovens. O projeto social cumpre a função de retirada das crianças e jovens da rua, mas as consequências das desigualdades sociais brasileiras, contudo, continuam sendo vivenciadas cotidianamente por esses sujeitos, que enfrentam limitações em seus espaços de ir e vir e de brincar, pelos perigos e riscos a eles associados.

Apesar destas questões, para Claudio as aprendizagens proporcionadas no Projeto Orvalho refletiam-se em outras situações de sua vida. A partir das aulas de dança, nas quais estava aprendendo *break*, começou a participar e formar rodas de dança nas festas de final de semana. Os conhecimentos e aprendizagens do projeto subsidiaram essa nova prática do jovem em seus momentos de lazer, o que principalmente demarcou uma posição diferenciada perante os outros. O jovem não era mais apenas um espectador de dança, ele também dançava.

Luís gostava muito das aulas de educação ambiental na época do Projeto Lua, principalmente de plantar no horto. Também gostava das aulas de Educação Física para jogar vôlei. Em contrapartida, Luís apontou outra perspectiva significativa sobre as atividades propostas no Projeto Sol.

Luís: [...] que também a gente não gosta de algumas coisas, daí a gente tem que [...] é obrigado a fazer, que é muito chato, capoeira. Eu não gosto de capoeira.

Pesquisadora: Ah tá, daí vocês eram obrigados a fazer.

Luís: É, se eu não quisesse sair. Porque é o único lugar que eu tenho liberdade.

Pesquisadora: Aqui era o único lugar que você tem liberdade?

Luís: É, porque deu uma coisa lá no morro, daí eu não posso sair mais para brincar no caminho. Daí eu brinco só no quintal com meus primos. Daí aqui é o único lugar que eu tenho pra brincar.

Seu discurso parece sintetizar outra contradição relacionada ao Projeto Sol, vivenciada por ele e que, de certa forma, também está presente nas outras entrevistas. O projeto era ao mesmo tempo restritor e possibilitador de liberdade. As atividades oferecidas eram impostas a todos os matriculados, independentemente de seus gostos e afinidades pessoais. A não participação nas mesmas poderia implicar o desligamento do projeto. Por outro lado, o Projeto Sol oferecia também um espaço de convivência, do brincar, da não tutoria, das atividades não planejadas ou obrigatórias, espaço que não encontrava em seu bairro por questões relativas à violência citada por ele. Neste sentido, o que poderíamos à primeira vista caracterizar como ociosidade, ou não atividade, para Luís ganha um sentido positivo, ao passo que a atividade planejada é sentida como negativa, em contraposição ao enunciado de Marcos. Conforme Benedet (2007), brincar é uma atividade que possibilita aprendizagens, criação e expressão, e nos espaços de ensinar e aprender pode assumir um lócus de oposição às normas, à repetição e à lógica prático-utilitária das atividades propostas e tuteladas.

Marcos, além das atividades desenvolvidas, também destacou os períodos de inatividade e ociosidade no Projeto Lua. Segundo o entrevistado, um ou dois dias da semana permaneciam quase a tarde inteira sem fazer nada no projeto, não havia atividades. Em suas palavras, "ficava ali de bobeira". Isto acontecia, segundo o jovem, porque todos os frequentadores do projeto eram divididos em duas turmas e havia um revezamento entre estas para os passeios do projeto. Uma turma saía e a outra ficava na instituição, por causas não especificadas na entrevista, fato apontado por ele como sendo "chato".

Mas a ociosidade enquanto negatividade também foi apontada por Marcos, relacionada ao período de cerca de quatro anos durante o qual não participou de projeto social algum. O jovem participou do Projeto Lua e do projeto voltado para o primeiro emprego, do qual participava no momento da entrevista.

Pesquisadora: E como que é a sua participação nesse projeto? Como tu te sentes participando dele?

Marcos: Ah, eu me sinto bem. Porque antes quando não tinha curso [...] o projeto, era muito chato ficar em casa, não ter nada pra fazer. Aí passa bem rápido o tempo, a gente nem percebe direito.

Essas falas de Marcos tanto apontam a positividade quanto a negatividade dos projetos sociais, problematizando suas práticas e/ou não práticas, ações ou inações sociais. A positividade dos projetos foi apontada também pelos demais entrevistados, enquanto espaços de oportunidades e vivências não possibilitadas em outros lugares de suas vidas, principalmente por constituírem locais de atividade. Uma pesquisa realizada em onze projetos sociais voltados ao trabalho com arte no Rio de Janeiro constatou algo semelhante entre os frequentadores. As crianças e jovens em sua maioria ressaltam como principal motivação para a participação nos projetos a "vontade de não ficar sem fazer nada", como forma de buscar melhores condições e oportunidades: para eles, os projetos sociais teriam o objetivo de evitar a entrada no tráfico de drogas (FERNANDES; CUNHA; FERREIRA, 2004). Mas há que se questionar as atividades oferecidas nos projetos sociais e sua qualidade, pois algumas ações públicas servem apenas para constar em dados estatísticos dos municípios, como forma de manutenção do controle sobre as crianças e jovens que estariam nas ruas, mas continuam a mantê-las sem atividades, sem professores e sem perspectivas, ou a oferecer-lhes atividades precárias. O modelo de ocupação do tempo livre, que vigorou entre as políticas públicas para jovens entre os anos de 1950 e 1980 (ABAD, 2002; UNESCO, 2004), ainda se faz presente nesse caso.

Carolina destacou a importância para ela de participar das atividades do projeto. "Ah, eu me sinto legal vindo pro projeto, sabendo que pelo menos aqui a gente tá fazendo alguma coisa". A oficina de circo foi enfatizada pela jovem como uma experiência incrível, já que nunca havia antes participado de aulas dessa arte.

Carolina: Cada dia tem uma oficina e a gente tem o que fazer. A gente participa. A gente tá sempre participando das oficinas, que isso é muito importante pra gente, pra gente tá participando.

Pesquisadora: Por que é importante?

Carolina: Ah, porque daí ali eles tão ensinando um monte de coisa pra nós, pra gente poder entender a ser alguém na vida.

O fazer a atividade tem, para a jovem e demais entrevistados, significado importante em suas vidas, sendo redefinidor de suas possibilidades existenciais. De acordo com Zanella (2004), o conceito de atividade é fundamental para a compreensão do processo de constituição do sujeito, justamente por caracterizar o humano em sua possibilidade de criação e recriação tanto de si, como de suas condições de existência, via transformação da cultura e do contexto social. A atividade é necessariamente mediada por signos e envolve a objetivação do ser humano em um produto material/simbólico. Esse sentido da atividade está presente no discurso de Carolina, de Marcos e de Cláudio.

Carolina observou sentir-se "um nada" durante o período em que ficou em casa sem participar do projeto voltado para jovens. Sua saída do projeto aconteceu em razão de uma briga com um colega, e seu retorno ocorreu após dois meses, com a evasão do colega. "Por causa que em casa eu não fazia nada de esporte, nada... de oficina, de nada. Agora eu venho pra cá e faço um monte de oficina". Não realizar atividades significava não se sentir sujeito. Marcos e Cláudio também diferenciaram o período de participação e de não participação em projetos sociais, pelas atividades e oficinas oferecidas nos projetos, caracterizadas como importantes para eles.

Vale também discutir, a partir da narrativa de Carolina, a mediação do outro via projeto social em sua constituição enquanto sujeito. Carolina, para entender como poderia "ser alguém na vida", o que ainda não sentia que era, necessitava dos saberes possibilitados pelas atividades do projeto. Dessa maneira, "ser alguém na vida" é algo dado pelo saber do outro, ao qual cabe à Carolina procurar entender e se apropriar. Apesar de não ter sido investigado qual o sentido particular da jovem atribuído à expressão, o significado socialmente compartilhado de "ser alguém na vida" remete ao alcance de alguma forma de êxito ou sucesso pessoal. Mas aqui também se pode fazer uma analogia entre "ser alguém" e "ser sujeito", que pode ser colocado em oposição, a partir do discurso de Carolina, ao sentimento de ser um nada. A possibilidade de se sentir sujeito, nesse caso, estava intimamente relacionada à participação da jovem naquele projeto, assim como se sentir criança relacionava-se ao projeto de arte, pelas atividades que podia realizar.

Ainda, ao mesmo tempo que ninguém se constitui alheio aos outros e que as aprendizagens se dão pela mediação do outro, pode-se refletir sobre a implicação pessoal de Carolina no processo de "ser alguém na vida". Observam-se, em seu enunciado, sentimentos de passividade e incapacidade. A possibilidade de ser alguém está colocada apenas no outro e não também em si mesma, como se a jovem não sentisse que seus saberes e desejos pessoais também fossem fundamentais para isso e como se a educação de sua casa, a cultura de seu grupo social fosse um "nada". Ser alguém estava relacionado a um conhecimento que a jovem não possuía, mas que poderia vir a alcançar via educação que recebia no projeto. Esse posicionamento de Carolina frente ao saber e ao projeto social pode ser compreendido na discussão de Esteban sobre as instituições de ensino.

[...] as crianças de classes populares encontram enormes barreiras no cotidiano escolar. Seu comportamento é associado à falta de educação, seus valores são contraditórios ao que é proposto pela escola, seus conhecimentos não são considerados ou são tratados como desconhecimento, sua realidade deve ser deixada de lado para que em seu lugar uma outra, sob o modelo das classes dominantes, seja construída. Na escola, cotidianamente, a criança vai se reconhecendo como o *não saber*, portanto, aprendendo e vendo justificada a subalteridade a que é submetida (ESTEBAN, 1992, p. 77).

Um enunciado de Luís sobre sua participação no projeto voltado para jovens é relevante nesta análise sobre a relação do jovem com o outro a quem atribui o lugar de saber.

Luís: Como eu me sinto? Legal. É legal participar junto, pra ajudar a professora a colaborar com os outros. Ajudar... com outras coisas, que quando a professora pede tem que fazer, pra não deixar ela brava.

Pesquisadora: Tá.

Luís: E colaborando, ajudando a... a concordar com as coisas que a professora pede.

Pesquisadora: Tá. E pra ti, assim, como é que tu te sentes?

Luís: Pra mim, eu me sinto bem, legal.

A pergunta foi dirigida aos sentimentos do jovem, mas este, no entanto, trouxe o *outro* como dimensão fundamental e anterior a si. Seus sentidos estão mais direcionados ao que o *outro* institui como importante. Conforme Bakhtin (1993), o outro sempre está presente no discurso, assim como é por meio da palavra que o sujeito se define em relação a seu interlocutor e aos demais sujeitos, mas aqui se trata de uma alteridade representante de outra cultura e outra classe social que desqualifica a do jovem, de maneira que passava a ser importante para Luís concordar com esse outro e não contrariá-lo.

Em outros momentos da entrevista com os três jovens do Projeto Sol, algumas vozes alheias puderam ser ouvidas em suas narrativas, vozes inicialmente apresentadas como próprias, mas que entravam em contradição com outros ditos. Carolina em um momento caracterizou-se como "caseira", afirmou gostar de ficar em casa. Logo em seguida falou do desejo de sair e passear, mas que era limitado pelo temor da mãe, que a impedia de sair. Ser "caseira" estava na ordem do que a jovem poderia ser naquele momento, instituído pela vontade do outro e das condições do contexto em que vivia, o que, em contrapartida, não a impedia de pensar e desejar outra possibilidade. Luís também falou de si como feio, porque a grande maioria dos outros participantes do projeto assim o chamava.

Essas últimas questões, que poderiam ser apenas consideradas individuais, no entanto, também se assemelham à forma de participação desses jovens nos projetos sociais. O olhar e os saberes de um *outro* instituem modos de posicionamento e apresentação do *eu* (jovem) também nas vivências/experiências do projeto, assim como estão presentes nos enunciados dos jovens em relação ao projeto. Carolina muitas vezes assumiu a voz da instituição, inicialmente não fez nenhuma crítica ao Projeto Sol e falou da importância de fazer as atividades; somente no decorrer da entrevista falou da bagunça que faziam em lugar de realizarem as atividades solicitadas nas oficinas, e também citou brigas e roubos entre colegas, falta de professores, desconfiança por parte da coordenação, entre outros.

A expressão "não sei", recorrente na entrevista de Cláudio, quando questionado sobre seus sentimentos e opiniões sobre os projetos; presente nas falas de Luís que afirmou ter problemas de aprendizagem, não saber fazer cálculos e desenhar, e de Carolina que não sabia quem planejava o projeto, parece sintetizar esse posicionamento que os três jovens assumiam por vezes perante o outro a quem atribuíam o lugar social de saber no projeto. Não se nega a hierarquia de saber presente nas relações professor/oficineiro-jovem, mas nesse caso parece haver uma desvalorização assumida pelos próprios jovens de seus tantos outros saberes, a qual gera uma paralisia e subordinação frente aos responsáveis pelo ensino (ESTEBAN, 1992).

5 LUGAR DOS JOVENS NOS PROJETO SOCIAIS

Durante toda a coleta de informações, observou-se certo “esvaziamento” de jovens no Projeto Sol. Falas de Carolina trazem alguns indicativos desta ausência de jovens no projeto.

[...] que a Lúiza [nome fictício da coordenadora pedagógica do Projeto Sol] não queria mais que a gente... que eu ficasse ali por causa que é até uma idade certa. É até 15.

Carolina: É, aí depois eu vim pra cá. Aí eu fiquei aqui até os 15 anos, porque eles só permitem até 15.

Carolina: E você gostaria de ter continuado ali?

Carolina: É, eu gostaria de ter continuado ali, mas como é importante pra mim estar aqui. Porque depois um dia eu já vou... já vou ser maior de idade. Aí eu preciso trabalhar.

A fala de Carolina apontou uma contradição. Os documentos do Projeto Sol estabelecem 17 anos como idade máxima de participação. Nas entrevistas com a coordenação, essa informação também foi afirmada. Porém, em suas práticas, a instituição contrariava esse fato, transferindo para outro projeto aqueles que atingiam 15 anos de idade. O jovem Cláudio também afirmou que sua transferência para o Projeto Orvalho ocorreu em função de sua idade. Segundo ele, maiores de 15 anos não podiam ficar no Projeto Sol.

Carolina significou a transferência de uma maneira pessoal, atribuindo-a à figura da coordenadora e ao mesmo tempo revelando que não se tratava de uma escolha sua. Em outro momento da entrevista, afirmou que não queria sair do projeto e que, por esse motivo, recorreu à professora de dança para interceder junto à coordenação. Nesse sentido, a atribuição de importância ao “aqui”, ao Projeto Orvalho para o qual foi transferida, parece representar mais a importância do projeto para o *outro*, que decidiu sua possibilidade de participação, do que para ela mesma, já que preferia permanecer “ali” no Projeto Sol. Fica evidente nesse enunciado a presença de vozes de *outros* em seu discurso, uma vez que a linguagem é um processo dialógico, que pressupõe tanto os envolvidos diretos na comunicação, falante e ouvinte, quanto todos os *outros* que compõem seus horizontes sociais (BAKHTIN, 1993). Carolina, nesse sentido, assumiu a voz da instituição, de seus educadores, e tomou para si a tarefa de preparar-se para o mercado de trabalho, já que é jovem, tem 15 anos. Esta assunção do discurso institucional foi recorrente nos enunciados de Carolina, fato também norteador por sua relação com o destinatário da fala, com aquilo que supôs que deveria ou não falar à pesquisadora, conforme Bakhtin:

Estamos convencidos de que cada discurso é dialógico, dirigido a outra pessoa, a sua compreensão e a sua efetiva ou potencial resposta. Esta orientação para um ‘outro’, para um ouvinte, pressupõe inevitavelmente que se tenha em conta a correlação sócio-hierárquica existente entre ambos interlocutores (BAKHTIN, 1993, p. 256, tradução nossa).

Cláudio, quando questionado sobre o que achou da transferência, afirmou não saber. Não há como afirmar se o jovem realmente nunca pensou a respeito, ou se não quis ou não pôde dizê-lo à pesquisadora, uma desconhecida. Mas este “não saber” reflete as práticas dos projetos sociais. Em que medida as opiniões, as preferências dos jovens reverberam no cotidiano e decisões desses projetos, sendo tomadas como importantes? Qual é o espaço efetivo dos jovens nesses projetos? Qual é a proposta educativa que orienta a programação desses projetos?

No Projeto Sol, os jovens estavam ausentes e ao mesmo tempo eram excluídos do cotidiano do projeto pela transferência. O projeto social já em seu nome indicava um direcionamento de seu foco para o público infantil. As palavras *adolescentes* ou *jovens* não faziam parte do título, onde apenas constava o termo *crianças*. Os jovens constituíam apêndices de um projeto, cujo público alvo concentrava-se nas crianças.

Também se verificou no Projeto Sol a presença, em algumas situações, de um discurso dos jovens como problemas para a instituição, principalmente “os maiores” (os jovens), enquanto agressores “dos menores”. Esse fato foi observado no dia da festa junina, quando após a ocorrência de uma agressão, a coordenadora reuniu todos os participantes e falou sobre isso, mas também em outras situações informais. Em uma dessas, a coordenação afirmou não saber o que fazer com os jovens, “os maiores”, a não ser encaminhá-los a outro programa. Essa narrativa sobre os jovens também surgiu na conversa com um dos professores de arte do projeto que apresentou a turma dos jovens como a mais difícil e problemática do Projeto Sol. Segundo esse professor, alguns jovens eram olheiros do tráfico, outros já cometeram homicídios e havia também portadores de HIV. Só o fato de frequentarem o projeto já indicava, para ele, que se tratava de jovens “diferentes”.

Conforme Abramo (1997), os jovens ao longo de décadas vêm sendo caracterizados como emblemas de problemas, principalmente pela violência sofrida ou por eles praticada, o que se agrava quando são

associados à pobreza. Nascimento e Coimbra (2005) resgatam a associação histórica entre a juventude, a pobreza e a violência, que ainda fundamentam as práticas assistenciais atuais do Estado voltadas a esse público e que permeou a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Apesar de estes discursos revelarem algumas limitações nos espaços possibilitados aos jovens neste e em outros projetos sociais municipais em Florianópolis, em contraposição, cabe também delinear os modos de participação dos jovens, os lugares por eles ocupados no projeto investigado e nos outros já frequentados. Essa questão, no entanto, foi significada diferentemente por cada um dos quatro entrevistados. Com relação às decisões concernentes ao Projeto Sol, todos afirmaram concentrar-se nas figuras dos coordenadores. As decisões sobre as atividades a serem realizadas, por sua vez, eram de responsabilidade dos professores ou monitores. Para Carolina, não havia uma abertura, por parte da coordenação, para a participação juvenil nas decisões do projeto. "Não pedia opinião nada, da gente. Ela fazia como ela queria". Novamente a fala da jovem remete pessoalmente à figura da coordenadora pedagógica, a quem responsabilizava por sua transferência do projeto, processo do qual a jovem não pôde participar: sua voz e seu desejo não encontraram acolhida.

Cláudio, quando questionado sobre a possibilidade de participação das crianças e jovens nas decisões do projeto, por meio de opiniões, apontou o oposto. "Podia, só que ninguém falava porque não era preciso mudar. Nós gostava". Nesse caso, aquilo que poderia ser considerado como participação, pela opinião, não é sentido como necessidade pelo jovem. A suposta "não participação", o não dizer, é aqui a sua forma de participação, o consentimento em relação ao que era ofertado. Em contraposição à Carolina, Cláudio citou a construção da piscina do projeto como um exemplo em que uma sugestão feita por eles foi ouvida e efetivada. Nessa situação, também houve a participação dos pais, por meio de uma votação, na decisão sobre essa construção. Já Luís, a esse respeito, afirmou que às vezes tinham espaço para participar das decisões do projeto e somente às vezes o ocupavam, apresentando sugestões e opiniões, mas na entrevista não apontou exemplo algum ou situação específica sobre a questão.

Com relação às decisões sobre as oficinas do Projeto Sol, três dos quatro jovens destacaram suas participações relacionadas aos gostos pelas atividades propostas. Quando não gostavam de alguma atividade apresentada pelo professor, podiam opinar e não realizar a mesma. Segundo Cláudio, "[...] ele falava, daí quem não gostava podia fazer outras coisas, mas na sala. Não podia sair da sala". Esse modo de participação não modificava, no entanto, o planejamento do professor que poderia, a partir das opiniões dos jovens, rever suas propostas de atividades para a turma de acordo com as especificidades da mesma. Os jovens não faziam parte efetivamente das decisões relativas às oficinas, imperava o "faça qualquer coisa", desde que entre as paredes da sala de aula.

No Projeto Orvalho, de acordo com Carolina, as decisões sobre as oficinas também estavam concentradas no professor. A única coisa sobre a qual os jovens opinavam era o lanche.

Não, é a professora que decide. A gente só decide o que vai ser do lanche. Porque o lanche, na real, às vezes a gente tem que trazer de casa, pra poder comer aqui. Aí 10h é o intervalo, aí a gente sai, vai dar uma volta, comprar o lanche na venda, alguma coisa pra comer porque aqui na real eles não dão. Ou a professora traz de casa bolacha (Carolina).

Nessa decisão, no entanto, os jovens só participavam em função da ausência de assistência da prefeitura que não fornecia adequada e suficientemente o lanche para o projeto, repassando para os jovens esta função. Mas Carolina afirmou não querer participar da tomada das demais decisões das oficinas do Projeto Orvalho, função que atribuiu exclusivamente ao professor. "Ah eu acho que é ele que tem que falar, e não a gente. Porque é ele que tem que dar aula pra nós, como foi escrito. Como eles mandaram dar aula pra nós". Esse enunciado evidencia a noção do professor enquanto autoridade, a quem se confere o poder sobre as ações do projeto. Conforme Aquino (1998), a relação professor-aluno está pautada em uma hierarquia de poder pelo saber. A autoridade docente é concedida pelo aluno na medida em que ele pressupõe que aquele detém a superioridade de saberes. A fala de Carolina vai nessa direção e ainda remete a outra relação hierárquica, à qual o professor está subordinado. Há algo pré-determinado por outras pessoas, que deve ser seguido pelo professor. Mas a jovem afirmou não saber quem são essas pessoas. Carolina percebia as relações hierárquicas presentes entre o planejamento e a execução do projeto, do qual apenas constitui um alvo, mas desconhecia esses planejadores e o processo envolvido no planejamento. Sabia que havia algo escrito a ser executado pelo professor e por ela realizado.

Perguntou-se a Carolina se havia a possibilidade de emitir opiniões em sala de aula, ela respondeu: "Ah, o professor pergunta o que que é... o professor faz uma pergunta pra gente e a gente tem que responder. Aí tem dia que ele pergunta: 'Ah, o que vocês acham daquilo?'. Aí a gente responde. Aí a gente tá sempre dando a nossa opinião". Essa fala de Carolina e as anteriores apontam a participação juvenil constituída a partir da hierarquia professor-aluno. O jovem podia participar, dar opiniões sobre o que o professor perguntava a respeito de um assunto ou temática trabalhada. Mas Carolina disse não

saber se podia criticar ou fazer sugestões sobre as propostas do professor, assim como afirmou não querer participar dessa forma.

Marcos também falou que o espaço para opiniões dos jovens, no projeto por ele frequentado direcionado ao primeiro emprego, realizava-se pelo canal de comunicação estabelecido pelo professor. "Tem, assim. Às vezes a gente se reúne pra dar nossa opinião. Porque o professor sempre... a sexta-feira a gente faz uma atividade e chega segunda ele pergunta... antes de ir pra informática ele pergunta o que que a gente fez sexta-feira, pra nós lembrar assim, ele pede nossa opinião". Mas Marcos observou a timidez dos jovens como um fator que impedia a exposição de suas opiniões.

Cláudio, que frequentava o Projeto Orvalho no período vespertino, turno oposto ao de Carolina, falou que as decisões das atividades deste, ao contrário do vivenciado/relatado pelos outros entrevistados, eram tomadas pelos jovens. Relatou uma ocasião em que reivindicaram junto à prefeitura a contratação de professores. "Estava faltando professor e nós fizemos tipo de um abaixo assinado, assim. [...] Ah, todo dia tinha um aluno que incomodava lá". Os jovens integrantes de seu grupo fizeram ligações e foram até a Secretaria Municipal responsável pelo projeto. Cláudio chegou a ir três vezes até o local para cobrar providências. Posteriormente, as contratações foram efetuadas.

Pesquisadora: E como tu te sentias indo lá?

Cláudio: Ah, não sei. Acho que colaborava bastante, né, com o professor.

Seu discurso revela, por um lado, a participação política e o lugar que assumiu em uma luta que reivindicava direitos, ainda que nessa mesma fala fique explicitado o vínculo com um professor como mobilizador dessa luta. Por outro lado, esse acontecimento marcado por Cláudio revelou certo descaso por parte da Secretaria Municipal com aquele projeto social. O Projeto Orvalho deveria obrigatoriamente oferecer uma oficina diária, mas seus participantes precisaram reivindicar o que era preconizado pelo próprio projeto. Isto que poderia ser considerado protagonismo juvenil, em certa medida, não foi sentido pelo jovem como tal. A reivindicação não foi assumida como algo para si e outros jovens, mas como algo importante para o monitor do projeto, a quem chamava professor, e que provavelmente estava sobrecarregado pela ausência de outros oficineiros. Para ele a participação dos jovens nas decisões do projeto também esteve relacionada somente a este episódio específico. Depois da resolução da problemática, não sentiu mais a necessidade de expressar suas opiniões.

Nessa direção, a participação dos jovens nas decisões dos projetos sociais concentrava-se nas oficinas e atividades a elas relacionadas, fundamentadas em relações interpessoais de proximidade. Com exceção desta última situação elencada por Cláudio, que pode ser considerada como extraordinária e pontual, a participação juvenil na tomada de decisões sobre os projetos sociais diminui à medida que os níveis hierárquicos de poder aumentavam e que se distanciavam de seus cotidianos. A distância era demarcada por muitos desconhecimentos: os jovens desconheciam processos e outros sujeitos envolvidos no planejamento e gestão do projeto. Carolina, por exemplo, acreditava que a sua participação no Projeto Orvalho garantir-lhe-ia um emprego, o que infelizmente não constava na proposta do mesmo, centrado em questões de cidadania e protagonismo juvenil. Os planejadores e gestores, por sua vez, partem de alguns pressupostos sobre a juventude e suas necessidades e, com isso, delimitam ações a serem empreendidas, sem uma discussão prévia com os jovens e sem o conhecimento efetivo de suas realidades.

Esses resultados corroboram a pesquisa de Durand e Beltrame (2005) realizada com projetos da grande Florianópolis, que apontou a falta de espaços para a participação juvenil na concepção e execução das políticas, participação restrita a opiniões e sugestões individuais sobre as atividades. Belluzo e Victorino (2004) discutem que algumas políticas públicas para a juventude são formuladas e executadas a partir da concepção de um sujeito que precisa ser assistido pelo Estado, e não de um sujeito de ação que pode participar desde seu planejamento. No Projeto Sol e no Projeto Orvalho, os jovens eram apenas beneficiários, no sentido literal do termo: "aquele que recebe ou usufrui benefício ou vantagem" (FERREIRA, 1995, p. 91), que está associado a favor, graça e mercê. Nisso talvez resida a dificuldade apresentada pelos jovens durante toda a entrevista em criticar qualquer aspecto dos projetos, o que só pôde ser apreendido nas contradições e embates entrecruzados nos discursos dos jovens.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias dos quatro jovens que a princípio se entrecruzavam em um projeto social, revelaram uma trama maior, tecida por caminhos que conectavam com mais quatro projetos sociais, e que refletem uma continuidade da intervenção do Estado em crianças e jovens que vivenciam condições de pobreza, a

chamada situação de vulnerabilidade social. Por outro lado, revelam a manutenção das condições de pobreza e a pouca efetividade do Estado no enfrentamento desta questão e da dependência dos cidadãos em ações que surgiram como medidas emergenciais, preconizadas pelo *welfare state*.

Embora a proposta deste e de outros projetos sociais sejam interessantes e ofereçam atividades com arte, informática, esportes e apoio pedagógico, a questão a se problematizar é a precariedade de condições e o modo como são desenvolvidos. O descaso com os projetos sociais por parte do poder público contrasta, por sua vez, com a importância que estes assumem na vida dessas crianças/jovens que passam nesses contextos grande parte de seus dias. No caso das políticas públicas para crianças e jovens, persistem práticas e óticas assistencialistas/tutelares, nas quais poucos resultados efetivos para a democratização do acesso aos conhecimentos culturalmente construídos e ampliação dos horizontes existenciais dos participantes podem ser vislumbrados.

Muitos preconceitos em relação aos jovens de camadas populares ainda podem ser verificados nos discursos e nas práticas cotidianas dos projetos sociais. Fundamentalmente sobre os jovens são polarizadas as questões de violência e indisciplina presentes nas instituições. Fenômenos que ainda não são entendidos a partir das relações interpessoais e institucionais que os engendram e tampouco são discutidos de forma ampla e aberta, de modo a ultrapassar a busca por culpados e o discurso moral, mas: o que a violência e outros "maus" comportamentos atribuídos aos jovens comunicam? Quais os ditos que são, por meio desses atos, pronunciados? Quais os não ditos que marcam as práticas das instituições em relação a esses comportamentos? Serão esses os meios de os jovens obterem alguma visibilidade nos projetos? São questões que necessitariam de um aprofundamento que ultrapassa os limites da pesquisa e deste texto, mas importantes à reflexão da violência/indisciplina nas instituições e sua vinculação aos jovens.

Ainda, cabe demarcar o espaço de participação dos jovens nos projetos sociais. Os jovens não são incluídos no planejamento dos projetos e políticas públicas, mas ao mesmo tempo, os jovens entrevistados não sentiam esta necessidade: gostavam do que lhes era oferecido e/ou não se autorizavam o contrário. A noção de protagonismo juvenil, reiterada em muitas políticas públicas atuais como, por exemplo, no Projeto Orvalho, nesse caso reduzia-se ao desvio das responsabilidades do Estado e do governo aos jovens, que precisavam providenciar o lanche e reivindicar a contratação de professores para as atividades previstas. A participação dos jovens estava restrita à participação nas atividades oferecidas em que a interação professor-aluno permitia. A abertura de espaço do educador ao jovem é que possibilitava a expressão de opiniões e críticas em relação aos temas trabalhados e atividades.

Todo esse cenário, em princípio desanimador, apresenta-se por sua vez como possibilidade de algum novo subsídio à recreação e transformação desses espaços voltados aos jovens, que aqui vislumbramos por meio de alguns indicadores para políticas públicas voltadas às juventudes de modo geral que a pesquisa possibilitou identificar.

No planejamento e execução de políticas e ações públicas há que se refletir constantemente sobre os discursos relacionados aos jovens e sobre os modos como a violência é problematizada e tratada no cotidiano das instituições, para que seja entendida como multifacetada e não polarizada apenas nos jovens. Urge repensar os modos como a participação e o protagonismo juvenil vêm sendo incorporados nas práticas dos projetos sociais, de modo a promover aos jovens espaços de crítica e reflexão, que contrariem as lógicas vigentes, como aponta Castro (2002).

Os projetos sociais podem privilegiar não apenas os espaços de atividades previamente planejadas, mas, do mesmo modo, os espaços de tempo livre, não acompanhados por adultos, que possibilitem o brincar e as relações entre pares, não mais possíveis de ocorrer nas ruas. Importante também viabilizar atividades e oficinas não obrigatórias oferecidas simultaneamente, em que a possibilidade de escolha dos jovens, ainda que circunscrita, possa ser contemplada. Ainda, fundamentalmente se faz necessário garantir a formação continuada dos profissionais envolvidos nos projetos sociais, tanto para as áreas específicas, como a arte e outras, como para o trabalho diferenciado exigido nestas instituições não formais de ensino.

Por fim, há que se considerar a necessidade de maior investimento nas relações interpessoais, que apareceram como fundamentais à qualidade dos projetos. Não basta que estejam muito bem planejados, é necessário refletir sobre o modo como acontecem, posto que as aprendizagens e experiências se dão nas interações. Nesse sentido, há a necessidade de se atentar para a relação professor-aluno e entre pares, também nas atividades educativas dos projetos sociais.

REFERÊNCIAS

ABAD, M. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. **Última Década**, Viña del Mar, CIDPA, n. 16, p. 119-155, mar. 2002.

_____. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, maio/ago. 1997; n. 6, set./dez. 1997.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, ano 19, n. 47, dez. 1998.

ARANTES, E. M. M. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILITTI, Francisco. (Org.). *A arte de governar crianças – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 1 ed. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño/OEA, AMAIS Livraria e Editora, Universidade Santa Úrsula, 1995. p. 169-220.

BAKHITIN, M. La construcción de la enunciación. Tradução do italiano por Ariel Bignami. In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. **Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 245-276.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979-2003.

BANGO, J. Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios. In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

BELLUZZO, L.; VICTORINO, R. de C. Juventude nos caminhos da ação pública. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 4, p. 8-19, 2004.

BENEDET, M. C. **Brinquedoteca na escola: entre a institucionalização do brincar e a estetização do aprender**. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

CARVALHO, G. C. A. de. **O jovem nas políticas públicas municipais de Florianópolis: descaso e desproteção**. 2002. 120 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CASTRO, M. G. O que dizem as pesquisas da UNESCO sobre juventudes no Brasil: leituras singulares. In: NOVAES, R. R.; PORTO, M.; HENRIQUES, R. (Org.). **Juventude, cultura e cidadania**. Rio de Janeiro: Comunicações do ISER, 2002. p. 63-90. Edição Especial.

DURAND, O. C. da S.; BELTRAME, S. A. B. (Cord.). **Juventude, escolarização e poder local**. Segundo relatório científico. Região Metropolitana de Florianópolis, 2005.

ESTEBAN, M. T. Repensando o fracasso escolar. **Cadernos Cedes**, n. 28 – O sucesso escolar: um desafio pedagógico, Campinas: Papirus, 1992.

FERNANDES, A. M. D.; CUNHA, N. M.; FERREIRA, C. M. Arte, educação e projetos de intervenção social no Rio de Janeiro. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 29-44, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FREITAS, M. T. de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. de A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, Campinas, nov. 2001.

IULIANELLI, J. A. S. Juventude: construindo processos – o protagonismo juvenil. In: FRAGA, P. C. P.; IULIANELLI, J. A. S. (Org.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NASCIMENTO, M. L.; COIMBRA, C. M. B. Ser joven, ser pobre significa ser peligroso? Jovenes. **Revista de Estudios sobre Juventud**, México, ano 9, n. 22, p. 154-173, 2005.

PEIXOTO, N. B. O olhar do estrangeiro. In: NOVAES, A. et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria da Criança, Adolescente, Idoso, Família e Desenvolvimento Social. Gerência da Criança e do Adolescente. Projeto Sol (nome fictício). **Proposta Político Pedagógica**, 2006a.

_____. Secretaria da Criança, Adolescente, Idoso, Família e Desenvolvimento Social. Gerência da Criança e do Adolescente. Projeto Sol (nome fictício). **Proposta de Regimento Interno**, 2006b.

SAWAIA, B. B. Participação social e subjetividade. In: SORRENTINO, M. (Org.). **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2002. p. 115-134.

SPOSITO, M. P. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert, 2003.

_____; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 16-39, set./out./nov./dez. 2003.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

URNAU, L. C. **Juventude e arte: os sentidos da mediação artística para jovens participantes de projetos sociais**. Florianópolis, 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica**. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, 1926-1976.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em estudo**, v. 9, n. 1, p. 127-135, abr. 2004.

Endereço para correspondência

Lílian Caroline Urnau
E-mail: lilianurnau@yahoo.com.br

Andréa Vieira Zanella
E-mail: azanella@cfh.ufsc.br

Submetido em: 12/8/2008
Revisado em: 09/3/2009
Aprovado em: 15/03/2009

¹Aqui não será feita uma distinção entre adolescência e juventude/adolescentes e jovens. Serão utilizados somente os termos juventude/jovens, abrangendo uma faixa etária mais ampla. Segundo Abramo (2005), a faixa de 15 a 24 anos é convencionalmente considerada no Brasil, em pesquisas demográficas, como juventude, podendo se prolongar tanto para idades inferiores ou superiores.

²Optou-se por manter o nome do projeto social investigado em sigilo para preservar a identidade dos jovens entrevistados.

³Höfling faz a distinção entre a noção de Estado e de governo. “[...] Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros), propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.” (HÖFLING, 2001, p. 2).

⁴Palavra referida nos documentos oficiais do projeto, como na Proposta Político Pedagógica (2006a) e na Proposta de Regimento Interno (2006b).

⁵Ainda, o período de coleta de informações foi marcado por uma greve de servidores municipais, o que agravou a ausência de professores durante cerca de um mês, bem como acarretou a falta de conserto de um dos micro-ônibus que buscava e levava as crianças e adolescentes no trajeto escola- projeto-casa. Com isso, estabeleceu-se um revezamento, a cada dia somente metade dos participantes do projeto tinha transporte.

⁶Nome fictício.

⁷O professor da oficina confeccionava materiais para realização de seu trabalho. Reciclava lâminas de madeira, que obteve por doação, para substituir as telas que não haviam sido compradas pela prefeitura. Os poucos lápis de escrever disponibilizados haviam sido comprados por ele.

⁸Nome fictício.

⁹Neste caso, o contexto investigado, o Projeto Sol tal como se efetivava no decorrer de 2007, não era mais aquele vivenciado pelos jovens entrevistados, que neste ano não estavam mais matriculados. Apesar desta diferenciação temporal, que demarcou condições, situações e sujeitos distintos, ainda tratava-se do mesmo projeto e o conhecimento de suas atividades e rotinas forneceria indícios fundamentais, complementares às informações obtidas via entrevista com os jovens egressos.