

Educação Não Formal e Protagonismo Juvenil: Uma análise da *Pedagogia da Presença* na Formação de Jovens em Situação de Vulnerabilidade e Violação de Direitos

Júlio César da Silva Conrado¹
Maria Eliza de Melo Silva²
Alexandre Simão de Freitas³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a chamada *pedagogia da presença* no processo de formação de jovens em situação de vulnerabilidade no programa *Vira Vida*, identificando os princípios, práticas e valores dessa pedagogia para a promoção do protagonismo juvenil. O trabalho, de natureza qualitativa, realizou um estudo de caso entrevistando três educadores do programa *Vira Vida* e os resultados indicaram que o programa faz um uso intencional da *pedagogia da presença*, com uma efetiva apropriação pelos educadores dos princípios articuladores dessa proposta pedagógica. Os resultados obtidos permitiram constatar que a *pedagogia da presença* pode conter algumas contribuições para repensar a formação de jovens no contexto de práticas educativas não formais. Mesmo considerando que o programa prioriza uma matriz de empregabilidade, as entrevistas com os educadores ressaltaram muito mais os aspectos pedagógicos, sobretudo o princípio da proximidade com os jovens como base para *educar em presença*, o que possibilita a estes e aos próprios educadores se (re)conhecerem como capazes de lidar com os problemas e, principalmente, as dificuldades emocionais.

Palavras-chave: Educação não-formal; Protagonismo juvenil; Pedagogia da presença.

1. Introdução

A temática da pesquisa que subsidiou a construção deste trabalho de conclusão de curso focalizou na relação entre educação não-formal e protagonismo juvenil. Nosso interesse precípua consistiu em problematizar a chamada *Pedagogia da presença* na formação de jovens em situação de vulnerabilidade social e violação de direitos. Assim, nosso desejo era apreender como a *pedagogia da presença* (COSTA, 2001), vem sendo mobilizada como um instrumento pedagógico no processo educacional de jovens participantes de um projeto socioeducativo na cidade do Recife. Este tema é importante na medida em que o Brasil é um dos países com altos índices de violação dos direitos das crianças, adolescentes e jovens, em

¹Concluinte do curso de Pedagogia, em 2016.1 – Centro de Educação – UFPE. E-mail: julio.conrado@hotmail.com

²Concluinte do curso de Pedagogia, em 2016.1 – Centro de Educação – UFPE. E-mail: melizamelo@yahoo.com

³Professor Doutor do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional – Centro de Educação – UFPE. E-mail: alexshiva@uol.com.br

que pese os vários instrumentos legais de proteção existentes nos âmbitos da saúde, da educação, da alimentação, da segurança etc.

Vale ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente, (Lei nº 8.069 de 07/1990), existe a mais de duas décadas e mesmo assim ainda está longe de ter suas metas realmente efetivadas. Com base nesse diagnóstico, focalizamos nossa atenção em um programa socioeducativo que tem se ocupado dessa questão.

O interesse pela temática surgiu durante a formação no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco, o qual, em alguns componentes curriculares, tem se voltado ao campo dos movimentos e da pedagogia social, discutindo a ampliação do papel do pedagogo em experiências movidas no âmbito da educação não-formal. Apesar de ser uma área de estudos ainda em consolidação, acreditamos que pesquisas, nesse âmbito, podem ser de fundamental importância face aos desafios que atravessam a educação na atualidade (GOHN, 2011)⁴. Por outro lado, indicamos que não nos moveu uma compreensão messiânica ou pastoral da educação. Consideramos isso importante, pois também constatamos certo reducionismo no trato pedagógico com os sujeitos abordados nesse projeto de pesquisa, ou seja, adolescentes em situação de violação de direitos. Esses adolescentes comumente são apreendidos como “objetos” de nossa intervenção pedagógica, o que, em nosso modo de ver, apenas contribui para acirrar os processos de exclusão e os preconceitos. Assim, não nos vemos como seus “salvadores”, mas desejamos que eles sejam percebidos como protagonistas, o que explicita, em parte, o modo de tratamento teórico da temática priorizada em nosso processo de pesquisa.

A escolha pelo tema de estudo também decorreu de uma experiência profissional vivida em um programa social que faz uso das concepções da chamada *pedagogia da presença*, o programa *Vira Vida* que é executado pelo SESI/PE e atende jovens em situação de vulnerabilidade social com idade entre 16 e 21 anos. Essa proposta defende uma concepção de ação educativa baseada na aproximação, na presença e na reflexão dos próprios sujeitos envolvidos. Apesar disso, seus princípios e práticas ainda são pouco discutidos na educação brasileira. Uma breve pesquisa exploratória no banco de teses da CAPES e na Biblioteca

⁴ A professora Maria da Glória Gohn é formada em Sociologia e tem doutorado em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (1983) e Pós-Doutorado pela *New School University*, N.York (1997). Atualmente é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), atuando principalmente nos seguintes temas: movimentos sociais, educação não-formal, associativismo e cidadania. Publicou vários livros, destacando-se *Teorias dos Movimentos Sociais* (2012), *Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil Contemporâneo* (2013), *Movimentos Sociais e Educação* (2012), e *Educação não formal e cultura política* (2010).

Setorial do Centro de Educação (UFPE) nos permitiu constatar que, nos últimos cinco anos, praticamente nada foi pesquisado sobre esse assunto.

Nesse contexto, nossa pesquisa pretendia contribuir para um maior esclarecimento acerca da *pedagogia da presença* (COSTA, 2001), analisando seus princípios e estratégias de ação, focalizando especificamente o programa *Vira Vida*, que, no estado de Pernambuco, é o único espaço que faz uso intencional da *pedagogia da presença*. Assumimos como questão de pesquisa a seguinte indagação: *como a chamada pedagogia da presença tem contribuído para fomentar processos educativos voltados ao protagonismo juvenil?*

Para responder essa questão, traçamos como objetivo mais amplo *analisar a apropriação da pedagogia da presença junto aos educadores que atuam em um programa social que trabalha com jovens em situação de vulnerabilidade social e violação de direitos*. Mais especificamente, a ideia era *delimitar os princípios, os valores e as práticas da pedagogia da presença*. Para, em seguida, *apreender como a pedagogia da presença tem sido mobilizada em projetos socioeducativos, discutindo, desde a ótica dos professores, seus impactos na formação e no protagonismo dos jovens*.

Nosso quadro teórico foi construído a partir das categorias *protagonismo juvenil*, *pedagogia social* e *educação não-formal*, a fim de contextualizar o cenário mais amplo a partir do qual foi realizada uma pesquisa de campo para um maior entendimento da problemática apresentada. Esperamos com esta pesquisa contribuir para elucidar o sentido da *pedagogia da presença*, no campo pedagógico brasileiro, assim como ressaltar a importância do pedagogo na educação não-formal.

2. Educação Não-Formal: Conceitos e Implicações

No Brasil, a professora Maria da Glória Gohn é, sem dúvida, uma das maiores especialistas em pesquisas envolvendo a educação não-formal. Suas análises decorrem de várias investigações acerca da relação entre a educação e os movimentos sociais. Nesse contexto, a pesquisadora defende o caráter educativo das ações movidas pelos movimentos e organizações da sociedade civil organizada. Sendo assim, destaca a educação como algo a transpor os muros da escola, defendendo a educação não-formal como um novo campo de intervenção e pensamento. Em seus próprios termos,

[...] a educação não-formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente não veem e não tratam como educação porque não são processos

escolarizáveis, do que decorre a necessidade de estudos e pesquisas que contribuam para fortalecer essa área e dar suporte teórico-prático ao educador social (GOHN, 2011, p.31).

Nessa perspectiva, a educação não-formal apresenta-se como uma proposta de trabalho pautada pelas demandas dos movimentos sociais, embora, segundo Gohn (2011, p. 10), ainda se constitua como “um campo de menor importância no Brasil”, tanto para as políticas públicas de educação, quanto para os próprios educadores.

O caminho institucional dos processos educativos em espaços não formais foi aberto em 1996, pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, quando define educação como aquela que abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (GOHN, 2011, p.11).

Assim, quando se fala de educação não-formal, a associação com educação formal vem logo à mente, mas o termo não significa uma negação ou uma oposição à educação formal ou escolar, nem se confunde com as práticas informais de educação que circulam em uma determinada configuração social nos processos de socialização. A educação não-formal engloba uma pluralidade de práticas oriundas do contexto social, cultural, político dos sujeitos coletivos, tendo como principal característica estar conectada com o mundo da vida, através do compartilhamento de experiências com intencionalidade definida.

Cada espaço ou âmbito da educação (formal, informal e não-formal) implica diferentes graus de institucionalidade e atores diversos. Na educação formal, por exemplo, os principais responsáveis pelos processos formativos são os professores. Na educação não-formal, o educador é todo “outro”, ou seja, é todo sujeito com quem interagimos em processos que interferem o modo como percebemos nossa cultura política. Já na educação informal, os principais educadores são os pais, os amigos, a rede de vizinhança, etc., todos que fazem parte do nosso meio social, aqueles que convivemos.

O educador não-formal, nas últimas décadas, tem sido denominado de *educador social*, atuando em ambientes e situações construídas coletivamente, comumente, voltadas à participação na resolução de problemas enfrentados no seu cotidiano. Do ponto de vista epistemológico, a educação não-formal situa-se no campo da chamada *pedagogia social*, que trabalha com sujeitos e saberes coletivos. Para Stela Graciani (2014, p. 21),

[a pedagogia social] é uma prática pedagógica que reitera a importância do conhecimento de mundo para sua transformação por meio de um processo

educativo dialógico, intuitivo, imaginativo, comunitário, participativo e afetivo, no qual a relação com o outro é a constituinte fundamental para a construção de uma verdadeira consciência histórica.

No limite, a pedagogia social visa mobilizar processos de transformação social, envolvendo além dos saberes os afetos e os valores, visando: (i) criar uma teoria renovada da relação homem-sociedade-cultura, a partir do exercício em todos os níveis e modalidades da prática social; (ii) atuar junto às classes sociais populares com o intuito de mobilizar sujeitos, grupos e movimentos excluídos; (iii) promover processos dialógicos de aprendizagem, intercambiando conhecimento e saberes; (iv) valorizar práticas pedagógicas protagônicas baseadas na memória histórica, na identidade coletiva, na dinâmica cultural, incentivando a participação comunitária, a autoestima e a autodeterminação dos sujeitos (GRACIANI, 2014, p 22). Esses princípios são importantes, pois, como ressaltamos a educação não-formal não visa substituir ou competir com a educação formal, pelo contrário, seus princípios são bastante próximos da promoção e defesa da educação de qualidade social voltada para a formação integral dos cidadãos.

A educação não-formal pode, inclusive, ser implementada nos próprios espaços escolares. Contudo, ela também apresenta lacunas que precisam ser expressas. Para Gohn (2006, p. 32), existem algumas questões que precisam ser investigadas, como a formação voltada para os educadores sociais, pois, no Brasil, são poucas as instituições que ofertam a formação específica de educador ou pedagogo social. A pesquisadora enfatiza a fraca sistematização das metodologias utilizadas, o que dificulta o acompanhamento do trabalho realizado e dos resultados alcançados. Desse modo, é de fundamental importância mover investigações que permitam apreender diretamente os limites e as potencialidades dos princípios e estratégias mobilizadas.

Ainda segundo Gohn (1999, p.105), se os procedimentos metodológicos utilizados nos processos da educação não-formal ainda estão “pouco codificados”, é preciso começar urgentemente a mapear seus princípios de ação, verificando, sobretudo sua apropriação pelos educadores. Disso decorre a importância de registrar as múltiplas vozes dos atores e suas reverberações para a teoria e a prática educativa. Essa foi justamente a intenção mais ampla dessa pesquisa, cujos resultados, aqui brevemente delineados, esperamos que possam contribuir para o avanço desse campo da educação e, mais diretamente, para a visibilidade das ações voltadas aos jovens em vulnerabilidade.

3. Protagonismo Juvenil: Conceitos e Perspectivas

Recentemente o protagonismo juvenil vem ganhando destaque na cultura política brasileira, sobretudo no âmbito dos estudos sobre as juventudes, fazendo com que várias organizações educativas passem a se interessar pela temática. Na etimologia da palavra, o termo protagonismo, segundo Costa (2000), inclui os termos “*proto*”, que significa o que vem antes, na frente, e “*agon*”, que significa ação, ato de fazer, acontecer. Sendo assim, protagonista é aquele que se destaca em uma dada trama de enredos sociais e culturais. Nesse contexto, Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), afirmam que:

Ao se voltar à etimologia do termo protagonismo verifica-se que significa o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar em um acontecimento. Algumas restrições ao termo têm por base tal origem semântica, havendo aqueles que preferem usar participação, para assegurar uma abordagem mais democrática da ação social, sem colocar em destaque o protagonismo singular. (FERRETI, ZIBAS, TARTUCE, 2004, p. 411).

Ainda segundo esses autores, o conceito de protagonismo juvenil é passível de diferentes interpretações como: “responsabilização social”, “autonomia”, “identidade” e “cidadania”. No Brasil, o uso do termo foi difundido pela Fundação Odebrecht, através da publicação de um artigo intitulado “Protagonismo Juvenil: projetos estimulam adolescentes como agentes de ações voltadas para a comunidade”⁵. Na verdade, esse artigo visava apresentar um projeto socioeducativo da Fundação que enfatiza o protagonismo juvenil como uma estratégia pedagógica voltada ao desenvolvimento pessoal e social de jovens de comunidades populares, sobretudo adolescentes e jovens de bairros periféricos da cidade de Salvador, no estado da Bahia. No projeto, os jovens são incentivados a atuar em suas comunidades, buscando melhorar a qualidade de vida dos moradores. No final da década de 1990, o uso do termo protagonismo juvenil foi pouco a pouco sendo incorporado pelas políticas públicas. Destacamos o Fórum Internacional sobre Protagonismo Juvenil, realizado em 1997, pela própria Fundação Odebrecht em parceria com o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo.

No final desse mesmo ano, o termo apareceu na capa da revista Pais&Teens, do Instituto Paulista de Adolescência. A revista trazia experiências de alunos da rede pública

⁵ O discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem data, no Brasil, dos anos 20 e 30 do século passado, quando o pensamento de Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação. Quanto a canais institucionais de participação de alunos na gestão da escola, os grêmios estudantis datam da década de 60 e os conselhos escolares, que preveem o envolvimento dos alunos e de suas famílias na direção da escola, remontam, em alguns estados da federação, aos anos 1980 (NOVAES, 2000).

como protagonistas de ações desenvolvidas. Em 1998, o termo ganhou visibilidade na mídia através de um seminário realizado pela Fundação Odebrecht, a UNICEF e o governo do Estado do Paraná. Nesse momento, no jornal *O Estado de São Paulo* foi publicado uma matéria sobre o seminário, intitulada “Protagonismo Juvenil, é sinônimo de cidadão”. A Fundação também lançaria, no ano 2000, o livro *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*, escrito por Antonio Carlos Gomes da Costa, pedagogo e responsável por discutir o trabalho na Fundação. Em outra obra, *A presença da Pedagogia*, Costa afirma que o protagonismo juvenil

[...] enquanto modalidade de ação é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens e envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] o cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade, ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, p.179).

Percebemos assim, que o protagonismo juvenil está pautado na participação ativa da juventude nos seus espaços de convivência social, possibilitando uma ação protagonista. Nesse contexto, o uso do termo é entendido como um método de ação educativa com caráter social, possibilitando ao jovem o exercício pleno da sua cidadania, por meio de situações e atividades que estimulam a participação criativa na solução dos problemas cotidianos, enfrentados tanto no âmbito da educação formal, quanto na comunidade.

Mais recentemente, alguns autores realizaram uma crítica aos usos empresariais do termo protagonismo no contexto da globalização, onde ele passa a aglutinar os sentidos antes atribuídos ao termo participação. Desse ponto de vista não é possível entender o conceito de protagonismo sem levar em conta certos fenômenos contemporâneos mutuamente imbricados como: as transformações sociais e culturais que configuram as chamadas sociedades pós-modernas ou pós-industriais, as profundas mudanças que ocorrem no campo do trabalho estruturado sob o capital, o vertiginoso avanço nos campos científico e tecnológico. Os desdobramentos heterogêneos desses fenômenos trazem profundas consequências nos planos da vida social, das práticas cotidianas e da subjetividade de homens e mulheres, produzindo simultânea e contraditoriamente a afirmação e negação de paradigmas, valores, concepções e práticas de trabalho, de vida e de educação (ZIBAS, FERRETTI, TARTUCE, 2004).

Os resultados dessas transformações são muitas vezes naturalizados, ocultando os determinantes sociais, políticos e históricos das mudanças e, conseqüentemente, dos termos mobilizados para descrever o novo cenário. Nesse contexto, o protagonismo pode ser

percebido ora como uma via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens, ora como uma tentativa de mascarar os limites da agenda neoliberal e sua influência no processo de socialização dos jovens brasileiros. Em outros termos, o protagonismo juvenil é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania (COSTA, 2001; BARRIENTOS, LASCANO, 2000; NOVAES, 2000).

No entanto, parece não haver dúvidas de que a ação cidadã e/ou a preparação para tal tipo de ação constituem a argamassa semântica que une as diferentes expressões que diversos estudiosos usam para nomear e discutir o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e/ou político. Outra noção de que partilham diversos autores quanto ao sentido do protagonismo é o de que este, tal como o concebem, não deve ser confundido com o discurso de caráter preventista em relação aos jovens. Costa (2001, p.9), um dos primeiros autores a tratar da relação protagonismo/educação, no Brasil, utiliza o termo para designar “a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla”, concebendo-o como um método de trabalho cooperativo fundamentado na pedagogia ativa.

Nessa perspectiva, o autor partilha da postura de outros pesquisadores quanto ao trabalho pedagógico que orienta a construção de conhecimentos e valores, pois atribui ao professor basicamente as funções de orientador, mais do que a de divulgador de conteúdos disciplinares, e situa o aluno no centro do processo educativo, deslocando o eixo desse processo para a aprendizagem, de modo a minimizar, assim, a dimensão do ensino.

Nesse contexto, é de vital importância pensar em adolescências e juventudes para evitar que a relação entre protagonismo e educação recaia em posturas normalizadoras e moralizantes de determinados segmentos juvenis. O suposto é o de que, se a referência a uma juventude em geral pode ser considerada uma abstração, também o pode a referência a um protagonismo, tratado genericamente, tendo em vista sociedades também genéricas e abstratas. Abordagens genéricas e abstratas, por não se ancorarem em materialidades históricas, podem facilmente descambar para idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos individuais e sociais a elas relacionadas (ZIBAS, FERRETTI, TARTUCE, 2004), para simplificações do proposto ou, ainda, para leituras diversas do que é pretendido.

O modo de apreender o protagonismo juvenil pode promover a participação de jovens, abrindo potencialmente perspectivas para ações solidárias, mas pode também carregar a

possibilidade de despolitização do olhar sobre as determinações da pobreza, desviando o foco das preocupações para a ação individual com vistas a minimizar os efeitos perversos da sociedade contemporânea⁶. Assim, o caráter do protagonismo não pode ser definido *a priori* pelo local onde ocorre, mas pelos objetivos e formas de ação que são efetivamente mobilizadas junto aos jovens. Por essa razão, Ribas (2009) enfatiza que o conceito de participação democrática precisa estar diretamente associado com o protagonismo, uma vez que a participação é a base para repensar a educação enquanto peça chave no desenvolvimento juvenil. O termo protagonismo se refere, portanto, à capacidade humana de participação e influência nos fatos cotidianos. Ser protagonista é não agir com indiferença aos problemas que se apresentam, é participação dos adolescentes com consciência e efetividade em atividades ou programas de ordem pública que podem ocorrer em suas escolas, comunidades e nos espaços em que convivem. Mas, ainda segundo Ribas (2009), nem toda forma de participação pode agregar para um bom desenvolvimento social, e sendo assim é preciso entender que a participação pretendida nessa compreensão do protagonismo passa por uma visão ampliada da democracia.

Precisamos criar alternativas que possibilitem aos adolescentes em geral e àqueles autores dos atos infracionais em particular, identificar, incorporar, e vivenciar valores como a solidariedade social, a realização pessoal, a capacidade crítica, a consciência de seus direitos e deveres, a autoestima, o respeito e a felicidade. O protagonismo juvenil propõe essa grande mudança: preparar o jovem para a cidadania, buscando seu desenvolvimento pessoal e social (COSTA, 2001, p. 169).

Para que o protagonismo aconteça é preciso articular as famílias, a escola e a comunidade que, juntas, precisam enxergar o jovem não como alguém que configura um “problema” para a sociedade, mas como um sujeito pleno de potencialidades. Nesse sentido, o protagonismo caracteriza-se como um grande desafio para a educação, implicando o aprendizado não apenas de saberes e habilidades, mas também de *valores* que contribuam efetivamente para intervir no dia a dia social dos educandos.

Para Costa (2000), existem valores que são indispensáveis para a promoção e ação do protagonismo juvenil, tais como a liberdade e a solidariedade.

⁶ Um exemplo visível sobre a perversidade da ênfase nesse tipo de protagonismo, diz respeito aos processos de inserção e manutenção no mercado de trabalho, quando a responsabilidade é deslocada para os indivíduos “[embora se saiba] que fatores de ordem macro e mesoeconômias contribuem decisivamente para essa situação [de desemprego]” (HIRATA apud SHIROMA, CAMPOS, 1997, p.28).

A liberdade e a solidariedade valores imprescindíveis à prática do protagonismo juvenil, são os dois valores maiores que servem como princípios constitutivos da concepção de educação brasileira proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e devem servir de estímulo ao pensamento e ação de todos que atuam em qualquer área de educação e formação de adolescentes e jovens. Moldar o processo educativo segundo esses valores, mais do que uma questão de vontade política, é um compromisso ético (COSTA, 2000, p. 38).

Assim, a educação inspirada no protagonismo visa formar o jovem para além do intelecto, incluindo as várias dimensões do desenvolvimento humano. Mais: não se trata apenas de transmitir valores, mas de vivencia-los na prática. Nessa proposta, o jovem educando é entendido para além da ideia de *educação bancária*, ou seja, depósito de conhecimento, mas sim com características pautadas em ações protagônicas. O jovem não deve ser apenas um espectador ou um receptor do processo pedagógico, podendo decidir sobre seu próprio processo de crescimento como pessoa e como cidadão.

4. Metodologia

Toda pesquisa acadêmica é realizada a partir de procedimentos metodológicos que permitem estruturar e analisar os dados e evidências apreendidas no campo. Como afirmam Ludke e Andre (1986, p.1), “[...] para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, às informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”, o que exige a explicitação da abordagem, do tipo de pesquisa, dos procedimentos e técnicas que serão mobilizadas.

Em nosso caso concreto, ancoramos nossa investigação em uma abordagem qualitativa, pois seguindo Minayo (1996, p.10) concordamos que essa abordagem permite “[...] incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerente aos atos, as relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”. Além disso, as pesquisas de abordagem qualitativa estão voltadas para a natureza social das relações, ao mesmo tempo em que colocam o pesquisador no próprio contexto que está sendo pesquisado. Nessa direção, dentre os vários tipos de pesquisa qualitativa mobilizada pela educação (etnografia, história de vida, etc.), optamos por realizar pesquisa do tipo *estudo de caso*.

O estudo de caso é um método qualitativo que consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade de análise. Em outras palavras, o estudo de caso contribui para

compreendermos melhor fenômenos individuais ou processos organizacionais delimitados (YIN, 2001) que, apesar de amplos e complexos, não podem ser estudados fora do contexto onde ocorrem. Trata-se de um estudo empírico e que tem como uma das suas fontes principais de informações as entrevistas, através das quais os sujeitos podem expressar suas opiniões sobre determinado assunto. É uma investigação que trata uma situação específica, procurando encontrar o que há de essencial nela.

4.1 Participantes e campo de pesquisa

O nosso “caso” é o programa *Vira Vida*, desenvolvido pelo Serviço Social da Indústria de Pernambuco (SESI-PE) que realiza trabalho de inserção baseado na *pedagogia da presença*. O programa *Vira Vida* surgiu em 2008 para ajudar a combater o turismo e a exploração sexual de adolescentes e jovens, e sua intenção consiste em ajudar esses jovens a reorientarem suas perspectivas de vida e futuro, incentivando o protagonismo juvenil. O programa trabalha numa perspectiva socioeducativa que foca ainda na inserção produtiva, o resgate da autoestima e o fortalecimento dos vínculos familiares.

Assim, decidimos utilizar dados coletados junto a três educadores do programa, que pediram para não serem identificados. Dos três educadores entrevistados, dois possuem formação em psicologia, tendo ambos atuado na área social desde a época que ainda estavam na faculdade, o outro, porém, tem formação técnica na área de teatro e está concluindo graduação em serviço social tendo, desde o início de sua vida profissional, também trabalhado no contexto da educação não-formal.

4.2 Procedimentos metodológicos

Conforme indicações do método adotado, utilizamos como principal técnica de coleta dos dados, entrevistas semiestruturadas com os profissionais envolvidos no processo psicossocioeducativo do programa *Vira Vida*: a coordenadora, a psicóloga e o arte educador. A análise das entrevistas também foi apoiada por algumas observações espontâneas no campo de atuação desses profissionais. Mas, cabe destacar, que no processo de construção dos dados fomos surpreendidos com o encerramento repentino das atividades do programa, aqui em Pernambuco.

Essa situação impossibilitou que realizássemos as observações sistemáticas no campo, conforme estava previsto inicialmente em nosso projeto de pesquisa. Para minimizar esse

cenário, intensificamos a análise dos documentos que norteiam o trabalho da equipe, como a proposta pedagógica e registros de documentos oficiais do programa.

Segundo Lakatos (1996) e Haguette (1997), é fundamental o planejamento da entrevista que deve ter em vista os objetivos a alcançar, a escolha dos entrevistados e a própria disponibilidade dos mesmos, pensando as condições que possam garantir o sigilo ético das informações. As entrevistas semiestruturadas permitiram aos sujeitos discorrer mais livremente sobre o tema proposto. Assim, enquanto entrevistadores ficamos atentos para dirigir no momento que achávamos oportuno a discussão para o assunto que nos interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante desviasse do tema.

Desse modo, esse tipo de entrevista ajudou bastante nosso trabalho de pesquisa, deixando inclusive a interação com os entrevistados mais espontânea, permitindo

[...] tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. Desse modo, estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa (SELLTIZ et alii, 1987, p. 79).

As entrevistas foram realizadas após algumas tentativas. Após o encerramento das atividades do programa a equipe foi desligada da instituição que o executava e o contato ficou difícil. Então, marcar uma conversa para realizar as entrevistas foi uma tarefa árdua, pois a equipe inicialmente composta por oito pessoas se revelou pouco disponível para colaborar. Com algumas tentativas sem sucesso, decidimos concentrar nossa atenção nos educadores do programa e assim conseguimos localizar três educadores que se dispuseram a conversar conosco, tendo se apresentado de forma muito atenciosa e disponível. Apesar disso, percebemos, em apenas um dos entrevistados, alguns receios no momento de abordar alguns aspectos do programa, como se estivesse tentando resguardar a imagem do programa, por se tratar de um processo de investigação. Os outros dois foram mais abertos no que diz respeito às percepções e críticas em relação ao programa.

O processo de análise desses dados seguirá as diretrizes mais amplas da chamada *análise de conteúdos*.

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos.

Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 8).

Nessa direção, após a transcrição integral das entrevistas, os dados foram agrupados em um quadro analítico, a fim de localizar as principais categorias temáticas presentes nas falas e, em seguida, apresentamos sucintamente os resultados alcançados. A apresentação dos resultados foi organizada em dois blocos temáticos: no primeiro, apresentamos o programa *Vira Vida* e sua relação com a pedagogia da presença; no segundo, situamos a pedagogia da presença na percepção dos educadores, considerando estritamente os objetivos específicos traçados no início da pesquisa.

5. Análise e Discussão dos Resultados

5.1 O programa Vira vida e o emergir da Pedagogia da presença

O programa *Vira Vida* surgiu em 2008, criado pelo então presidente do conselho nacional do SESI, Jair Meneguelli, que em uma viagem à praia do Futuro, em Fortaleza, teria presenciado uma cena de abuso e exploração sexual. A partir de então, ele decidiu mobilizar uma equipe e propor um trabalho voltado para o combate à violência sexual contra adolescentes e jovens. Como nos esclareceu um dos educadores entrevistados, foi “através de uma viagem de Jair Meneguelli com sua família, à praia do Futuro, que ele identificou uma situação de exploração sexual com jovens e, ao voltar ao trabalho, idealizou o programa” (EDUCADOR 01). Nesse sentido, o *Vira Vida* surgiu em Pernambuco para atender essa problemática específica, objetivando criar uma rede voltada ao enfrentamento da violência sexual contra crianças, adolescentes e jovens. Estava previsto também que a rede deveria atuar pressionando e fortalecendo as políticas públicas, mobilizando a colaboração dos Conselhos Tutelares (CTs), dos Centros de Referência e Assistência Social (CRAS), do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) e de várias Organizações não Governamentais (ONGs) que atuam junto aos jovens nas regiões priorizadas pelo programa, produzindo uma ação colaborativa em conjunto.

Vale ressaltar que o programa *Vira Vida* delimitou como o seu objetivo mais importante resgatar e inserir esses adolescentes e jovens no mundo do trabalho.

O principal objetivo do programa é a inclusão socioprodutiva de adolescentes e jovens entre 16 e 21 anos, em situação de violência sexual e em vulnerabilidade social, promovendo a geração de emprego, melhoria da renda pessoal e familiar, além de fortalecer os aspectos psicossociais: autoestima, vínculos familiares e comunitários (VIRA VIDA, Componente 1, 2014, p. 20).

O programa possui uma proposta de trabalho integrado, onde diferentes áreas são articuladas para garantir a formação integral dos jovens atendidos. Trata-se de um dado importante, pois permite evidenciar que os processos educativos não-formais comportam uma intencionalidade explícita (GOHN, 2011) não se tratando de ações espontaneístas, apesar de estarem sendo articuladas com o foco na centralidade dos sujeitos.

O processo socioeducativo tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento dos jovens a partir de uma estratégia de atendimento integral, que coordene educação básica e continuada, formação profissional, atendimento psicossocial, dinâmica de elevação da autoestima e outras ações que propiciem autoconfiança e autonomia, base para que se tornem cidadãos solidários e profissionais competentes. O atendimento integral é realizado com o apoio do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e as atividades são realizadas de forma interdisciplinar. A transversalidade e interdisciplinaridade são modos de trabalhar o conhecimento, buscando reintegrar procedimentos de ensino que ficaram isolados pelo método disciplinar tradicional (VIRAVIDA, 2014, p. 10).

O programa compreende que o trabalho pedagógico com os jovens pressupõe um longo percurso até a implantação propriamente dita das atividades planejadas. Trata-se de garantir, segundo os formuladores, um processo de mobilização e articulação junto aos vários atores para assegurar o encaminhamento dos jovens e garantir efetivamente seu resultado final que é a inserção no mundo do trabalho. A ideia chave, portanto, é instituir uma rede colaborativa para o enfrentamento da situação delimitada.

Essa rede é construída através das relações de parcerias formalizadas com ONGs que trabalham com a temática abordada no programa, contribuindo com formações para a equipe, para os jovens e também com encaminhamento dos jovens para o programa. Assim, há relações diretas com os conselhos tutelares e com o *sistema S*, integrando essas instituições a fim de constituir uma rede de enfrentamento e proteção contra a exploração infanto-juvenil.

A fase de articulação política visando à implantação da tecnologia social Vira Vida é iniciada pela presidência do Conselho Nacional, que estabelece a agenda com as autoridades locais. Com o sinal verde das autoridades e a disposição política em alta, iniciam-se os contatos com os demais parceiros do sistema S; com secretários municipais, líderes comunitários, conselheiros

tutelares, representantes de ONGs, e instituições que integram a rede de enfrentamento à ESCA para reuniões preparatórias ao seminário de lançamento do vira vida. (VIRA VIDA, Componente 1, 2014, p. 27).

Com a formalização da rede teve início o processo de encaminhamento dos adolescentes e jovens com o perfil priorizado pelo programa *Vira Vida*. O primeiro passo pedagógico era composto por uma avaliação diagnóstica, a fim de perceber o nível de escolaridade, pois se previa que os jovens estivessem no final do ensino fundamental, cursando o ensino médio ou mesmo concluído sua educação básica.

Após essa avaliação, os jovens eram chamados para uma entrevista individual realizada conjuntamente com a equipe composta por uma assistente social, uma pedagoga, duas psicólogas e a coordenação operacional. A entrevista visava apreender a relação dos jovens com o problema da violência sexual, sendo realizada com um roteiro pré-elaborado, mas conduzida como uma conversa informal e não meramente diagnóstica. Só então era feita a inscrição dos jovens nas atividades do programa.

As atividades, por sua vez, previam um *processo de acolhimento*, com duração de uma semana, onde eram trabalhados temas como aceitação, respeito, autoestima, valorização do outro, valorização do trabalho, importância da escola e cidadania. Ao final desse período, era construído um *acordo de convivência*, no qual participam as famílias, os jovens, a equipe e as instituições encaminhadoras.

No conjunto, o processo de construção do programa seguia uma lógica que parte da articulação/mobilização, atrelada ao processo de sensibilização dos parceiros, avançando para um mapeamento da rede, levantando as instituições sociais e definindo a atuação de cada uma no projeto básico. A culminância ocorre com a formação da equipe, o que desencadeia o processo de inscrição e a mobilização coletiva. Ao término do processo de seleção, desdobra-se o processo socioeducativo, desenvolvendo as atividades previstas na matriz pedagógica: os processos de formação para equipe; o atendimento psicossocial sistemático aos alunos e às famílias; e, por fim, a inserção dos participantes no mundo do trabalho como podemos visualizar no quadro abaixo.

Quadro 01 – Dinâmica do Processo Pedagógico do Programa *Vira Vida*

Articulação e Mobilização	Inserção dos candidatos	Processo psicossocioeducativo	Mundo do trabalho
Sensibilização de parceiros	Mobilização das ONGs e das	Mobilização das instituições formadoras	Mobilização de empregadores

Mapeamento da rede: levantamento de instituições sociais	instituições de atendimento aos jovens e adolescentes	Estrutura e matriz pedagógica e da empregabilidade	Tratamento pedagógico da empregabilidade
Diagnóstico da realidade	Busca pelos jovens	Capacitações de equipe	Preparação para processo seletivo
Formalização das parcerias	Cadastramento dos candidatos	Acolhimento e atendimento psicossocial	Pré-seleção
Montagem e organização do projeto base	Processo de seleção	Atendimento às famílias	Contratação
Formação de Equipe	Devolutiva às instituições encaminhadoras	Avaliação sistemática	Acompanhamento no mercado
	Matrícula e Acolhimento		

Toda essa dinâmica é orientada pelos princípios da *pedagogia da presença*, sistematizada, ainda na década de 1970, pelo pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, a partir de um trabalho com jovens privados do direito à escola, em Minas gerais. A *pedagogia da presença* parte do pressuposto de que é essencial o educador exercer uma influência construtiva na vida dos educandos, sendo esse “exercício da presença” um princípio chave para a prática do educador (COSTA, 2001). Trata-se de um exercício de abertura ao outro, no qual o educador precisa aprender a estar disponível para compartilhar não apenas conhecimentos e saberes, mas também prazeres, alegrias, dores e tristezas. A *pedagogia da presença* defende um trabalho educativo pautado na reciprocidade, ou seja, em um movimento vital que nos leva a influenciar e sermos influenciados quando da troca de elementos que configuram nossa ação educativa.

Esses elementos incluem desde sonhos e projetos de vida até os “pequenos nada” que fazem a diferença, isto é, um toque, um olhar, um abraço, um gesto, um sorriso, um cumprimento, ou outra manifestação que revele ao outro que ele tem valor para nós. Para Costa (2001), o compromisso é o pilar da presença educativa. Nessa perspectiva, espera-se dos jovens que buscam o programa que realizem seus sonhos, e, que em algum momento de suas vidas exerçam, eles mesmos, uma influência edificante na vida de outras pessoas.

Isso é possível, nos termos da *pedagogia da presença*, na medida em que se valorize a experiência de vida dos estudantes e se estimule suas potencialidades, fazendo com que eles não apenas se interessem pelos conteúdos operados, mas se tornem atores do seu processo de aprendizagem. Explicita-se, assim, a relação direta entre os princípios da *pedagogia da*

presença e o protagonismo juvenil, seu principal resultado. Essa pedagogia propõe, portanto, um trabalho integrado nos planos da afetividade, da racionalidade, da corporeidade e da espiritualidade, gerando ações que desenvolvam o protagonismo, a autonomia, a autoestima e o fortalecimento dos vínculos sociais.

A proposta também defende o atendimento integral, trabalhando os aspectos educacionais, psicossociais, comportamentais e a inserção no mundo do trabalho. Assim, o trabalho com os jovens, nesse aspecto, é considerado vital, pois a inserção no trabalho é percebida como a concretização de uma possível mudança de vida.

O programa Vira Vida está predestinado a tornar-se uma concreta alternativa de futuro para os jovens em situação de violação de direitos e ESCA, portanto, a necessidade de criar oportunidades de trabalho e renda como forma mais segura de evitar a frustração e revitimização dos jovens que viessem a participar do programa (VIRA VIDA, 2014, p. 115).

Destacamos ainda que a empregabilidade é percebida de forma holística e integrativa. Portanto, embora seja considerada a culminância do trabalho, a ideia não é apenas garantir a renda através de um trabalho reconhecido, mas fazer os jovens perceberem suas potencialidades, concretizando sonhos e perspectivas de vida.

5.2 A proposta pedagógica do Programa Viva vida desde o olhar dos educadores

O foco central da pesquisa consistiu em apreender como o programa *Vira Vida*, sustentado pelos princípios da pedagogia da presença, é percebida pelos educadores. Isso porque, para nós, uma proposta pedagógica, materializa-se concretamente por meio de práticas educativas que expressam no cotidiano das relações os princípios almejados.

Nesse aspecto, consideramos que os possíveis resultados alcançados (e destacamos que não era nosso interesse investigar a efetividade do funcionamento do programa *Vira Vida*) são inseparáveis do modo como os educadores apreendem a própria proposta pedagógica, bem como os sujeitos participantes do processo. Destacamos que o programa previa uma proposta interdisciplinar e integradora, contemplando as especificidades dos sujeitos e envolvendo os educadores em todo o processo.

Considerando o perfil dos jovens alcançados, o programa compreende o papel dos educadores em todas as etapas previstas, a fim de gerar um ambiente pedagógico favorável baseado na confiança e no crescimento pessoal e profissional. Assim, “cada educador é convidado a assumir o papel de mediador e facilitador de todas as etapas do processo

psicossocioeducativo, [...] o aprendizado com o encontro e as passagens que realiza por meio da interação e da permanente busca de experiências significativas entre os educadores e os educandos” (VIRAVIDA, 2010, p. 75).

Fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa dirigida ao adolescente em situação de dificuldade pessoal e social. A presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objetivo maior dessa pedagogia (COSTA, 2001, p. 23).

O programa incorporou à sua proposta pedagógica os princípios da Pedagogia da presença no ano de 2013. Desde então, vem ocorrendo um processo sistemático de formação com os educadores para que se apropriem dos seus princípios e da metodologia. Foram realizadas duas formações no que se refere especificamente à *pedagogia da presença*, inclusive no âmbito nacional, reunindo todos os educadores a fim de problematizar as especificidades de cada localidade.

As duas formações foram ministradas por Alfredo Carlos Gomes da Costa, irmão do professor Antônio Carlos, precursor da *pedagogia da presença*. No entanto, durante a pesquisa, os educadores sinalizaram que, de algum modo, eles já trabalhavam com a metodologia mesmo sem “conhecer o nome”. A nomenclatura, dizem, “conheci no *Vira Vida*, mas, na verdade, já fazia uso inconsciente dela mesmo sem saber” (EDUCADOR 3). Todos concordam, entretanto, que a *pedagogia da presença* potencializou um trabalho efetivamente integrado entre os educadores, os quais passaram a planejar e desenvolver as atividades conjuntamente, inclusive com os jovens. Para os educadores entrevistados, um dos pontos fundamentais é a proximidade com as questões dos jovens.

Pela proximidade, a gente se acerca ao máximo do educando, procurando identificar-se com a sua problemática, de forma calorosa, empática e significativa, buscando uma relação realmente de qualidade. A preocupação de todos é partir do ponto de vista da totalidade do processo, perceber o modo como seus atos se encadeiam na concatenação dos acontecimentos que configuram o desenrolar da ação educativa (EDUCADOR 1).

Nesse sentido, percebemos a importância que o educador possui em todo o processo, uma vez que, para nossos entrevistados, o modo como ele influencia os jovens afeta diretamente os efeitos pedagógicos gerados na vida deles: “Veja, muitos educadores passam por nossas vidas, no entanto, poucos são capazes de se fazer realmente presentes em nossa vida” (EDUCADOR 3). A *pedagogia da presença* parece então potencializar essa aproximação viva entre cada membro da equipe e os jovens atendidos. Por isso, dizem os

próprios educadores, é preciso adquirir uma visão ampla de todo o processo e não apenas o “domínio operacional” de sua disciplina ou tarefa no contexto do programa.

[...] não, não é só a minha parte, entende? Todo mundo precisa ter uma visão do todo, do geral, do processo como um todo: preparação do ambiente físico, acolhimento, atendimento de lazer, observação, escuta, resposta aos conteúdos, resposta aos sentimentos, respostas aos sentimentos e conteúdos (EDUCADOR 2).

Assim, todos os educadores abordados na pesquisa enfatizaram uma forte influência da *pedagogia da presença* em suas práticas cotidianas. Ao serem questionados diretamente sobre esse aspecto, todos afirmaram que trabalham na perspectiva de estarem mais perto do educando, mais próximos, estabelecendo relações mais pessoais e afetivas:

Dentro da minha prática, eu enxergo a *pedagogia da presença* no modo como eu tento estimular mais eles [os jovens], fazendo com que eles possam pensar mais na vida deles. Eu tento sempre me fazer mais presente, estabelecer uma relação pessoal intensa (EDUCADOR 1).

A *pedagogia da presença* tem, sim, um impacto na minha ação. Eu vejo que sim, tem. Na minha forma de dirigir ao outro, por exemplo. Muitas vezes, embora eu tenha aquele conteúdo, aquela atividade pra dar conta, quando sinto que algo não avança, eu brinco um pouco, digo: ‘olha eu sou gente, também tenho meus desafios’, entende? Assim, a gente vai tendo uma aproximação, um contato mais próximo (EDUCADOR 2).

Para mim, acredito que quando eu estou mais junto dos jovens, tentando entender ele, incentivar, trazendo suas vivências e ressignificando, acho que tudo isso é a *pedagogia da presença* (EDUCADOR 3).

Outro aspecto abordado foi o protagonismo juvenil que, como indicamos, se constitui como um elemento central do programa *Vira Vida*, o qual objetiva desenvolver atividades de valorização pessoal, visando fazer do jovem um protagonista da sua própria vida, defendendo suas posições e escolhas. Além disso, nos próprios termos de Costa (2001), o cerne do protagonismo é a participação ativa e construtiva desse jovem na comunidade em que vivem. O protagonismo, portanto, é um componente central e na proposta pedagógica precisa ser tratada transversalmente na prática dos educadores.

Nesse aspecto, os educadores entrevistados compartilham teoricamente desse princípio, defendendo que “ser protagonista é se empoderar, ser dono da própria história, da própria vida” (EDUCADOR 1), uma vez que os jovens, todos os jovens e não apenas aqueles considerados em situação de vulnerabilidade precisam aprender a buscar “seus sonhos de autônoma, pois todos são realmente capazes” (EDUCADOR 3). Com base nessa

compreensão, percebemos que a *pedagogia da presença* parece exercer um papel chave na construção do protagonismo juvenil, na medida em que estimula os educadores a trabalhar, na ótica da presença, os sonhos e a valorização pessoal dos jovens.

Acho que o protagonismo é concretamente trabalhado nesse estímulo mesmo de estar perto, de incentivar, que a *pedagogia da presença* contribui para o protagonismo dos jovens (EDUCADOR 1).

A *pedagogia da presença* influencia de todo nesse protagonismo do jovem, na coisa de ser dono da sua própria história, de poder construir sua história. (EDUCADOR 2)

Eu trabalho o protagonismo a todo tempo, nas minhas atividades, por exemplo, tudo era desenvolvido por eles, eles pensavam, eles criavam, colocavam a mão na massa. (EDUCADOR 3)

Ao mesmo tempo, como tínhamos o interesse de apreender o modo de incorporação dos princípios da *pedagogia da presença* na prática dos educadores envolvidos no Programa *Vira Vida*, questionamos acerca dos conflitos comuns em toda prática educativa. Nessa direção, para os educadores o maior desafio enfrentado diz respeito às “cargas emocionais”, tendo em vista o “contexto de violência em que se encontram muitos dos jovens do programa”, o que, segundo eles, gera “muitas angústias e frustrações” (EDUCADOR 2). Para eles, apesar de serem “situações tão delicadas”, é preciso não confrontar reativamente, tentando “quebrar algumas barreiras” criadas “até mesmo pelo preconceito que a gente tem sobre esses jovens” (EDUCADOR 3).

É difícil, claro, o *Vira vida* se propõe a trabalhar com adolescentes e jovens, concentrados entre 16 e 21 anos de idade, que vivem muitas situações de vulnerabilidade, de violência sexual, entende? Então, muitas vezes, esses adolescentes possuem uma relação complicada com suas famílias, muitas vezes com vínculos fragilizados e até mesmo rompidos. É difícil a gente caminhar com algumas atividades e reverter o que eles já passaram. Eles que têm de aprender a conviver, então a gente também precisa mostrar que têm uma sensibilidade pra conviver com as questões que eles trazem pra gente (EDUCADOR 2).

Ainda nesse contexto, outro aspecto ressaltado foi o papel das famílias no processo socioeducativo. Embora a responsabilidade direta seja dos educadores, eles dizem que é preciso desenvolver uma prática pedagógica que favoreça a participação ativa também da família dos jovens, quebrando com a prática tradicional de ensino:

A gente tinha encontros com as famílias, para que pudéssemos ficar mais perto dos próprios jovens, porque o vínculo com eles e as famílias, muitas

vezes, são fragilizados e isso interfere na prática que a gente desenvolvia no programa com eles. Então a gente tinha que trabalhar de maneira articulada com as famílias também (EDUCADOR 3).

Há, desse modo, uma valorização da atuação multidisciplinar, promovendo a articulação entre as instituições envolvidas e entre os próprios educadores da equipe. Para os nossos entrevistados, todos precisam se apropriar da *pedagogia da presença* para garantir que a operacionalização do processo educativo realmente atinja suas metas. Para tanto, eles reconhecem tanto os pontos positivos, como o que precisa ser melhorado.

Nem tudo que aprendemos na formação deu tempo de pôr em prática, mas era nítido como os jovens passavam a entender que eram capazes, mas precisamos enquanto equipe fazer avaliação pra ajustar algumas ações para alcançarmos os objetivos. (EDUCADOR 3).

É tão subjetivo [...] em alguns casos eu não consigo identificar aspectos da *pedagogia da presença*, mas em outros eu vejo nitidamente. O programa se propunha a trabalhar com a *pedagogia da presença*, mas temos nossas falhas. Temos os pontos positivos com muitos alunos, mas precisamos melhorar em alguns (EDUCADOR 2).

Apesar das fragilidades e dificuldades apontadas, para os entrevistados o programa *Vira Vida* consegue, de algum modo, materializar nas práticas educativas o sentido de “educar na presença” junto aos jovens. Isso ocorre principalmente quando eles se esforçam para estar “mais próximos dos educados”. Para eles, de fato, é essa proximidade que expressa na prática a *pedagogia da presença*: “percebo que estando atento e próximo, posso fazer com que eles tenham autoconfiança” (EDUCADOR 1).

Parece não haver dúvidas, para os educadores, que sem proximidade pensada como signo da presença não é possível fazer com que os jovens “se sintam realmente valorizados, motivando-os a mudar de vida” (EDUCADOR 3).

A Pedagogia da presença tem disso, ela traz esse efeito de aproximação com o outro, de cuidado com o outro. Na escola, a gente dá conteúdo e vai embora. Aqui não. No *Vira Vida* a gente tem o cuidado com o outro, a gente tem uma proximidade que faz a gente olhar melhor a dimensão humana desses jovens (EDUCADOR 2).

Veja, a tarefa do educador é fazer tudo que esteja ao seu alcance, para que, enfim, o educando descubra e comece a trilhar seu caminho. Assim, pra gente a liberdade é, acima de tudo, o produto de um processo educativo laborioso, difícil. Mas que não é impossível já que um dos pilares da *pedagogia da presença* é favorecer essa aproximação com eles e que é fundamental (EDUCADOR 1).

Nesse contexto, todos parecem dizer que, embora a preparação dos jovens para o mercado de trabalho seja um objetivo constantemente ressaltado pelos gestores ou pelos documentos, para os educadores o mais importante é “encontrar e desenvolver estratégias para que, dentro do possível e das possibilidades de cada adolescente e jovem, eles possam perceber e utilizar aquilo de bom que trazem consigo” (EDUCADOR 1).

[...] realmente tem, tem essa preocupação com a inserção no mundo produtivo, com as competências [...]. Mas quando a gente exerce nossa função específica, que é a de educar, o mais importante é poder influenciar e transformar a realidade vivida por esses jovens. Nossa recompensa maior é o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento social dele, entende? Então a gente vê, quando ele chega, as dificuldades, os conflitos, mas, aos poucos, ele vai sentindo a presença, vai sentido que a presença dele é importante para os outros, e, aos poucos, ele vai se abrindo, vai vendo outras possibilidades, na família, na escola, até no trabalho (EDUCADOR 2).

Contudo, percebemos com nossa pesquisa, considerando os objetivos de analisar a apropriação da *pedagogia da presença* pelos educadores, que essa proposta pedagógica funciona como uma espécie de instrumento facilitador e humanizador do trabalho no campo da educação não-formal, em especial com jovens em situação de vulnerabilidade social. Percebemos ainda que, apesar das dificuldades encontradas durante o processo, como citado pelos educadores, e até mesmo de aplicar de fato essa pedagogia, ela faz diferença na prática e causa impactos positivos na vida dos jovens no que diz respeito a valorização pessoal, autoestima, e até mesmo na prática do protagonismo juvenil.

O que nos leva a constatar que a *pedagogia da presença* pode ser uma ferramenta interessante nas práticas da educação não-formal. Contudo, ela precisaria ser mais discutida teórica e metodologicamente, sobretudo no que se refere aos seus usos concretos. Mas, não temos dúvidas de que ela mobiliza uma categoria fundamental para repensar os processos educativos na atualidade: a própria noção de presença.

6. Considerações Finais

O ponto de partida da pesquisa, cujos resultados apresentamos brevemente nesse texto, foi a criação do programa *Vira Vida*, a partir do ano de 2008, para atender os adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social e violação de direitos. Mais diretamente, a ideia era apreender o sentido da *pedagogia da presença* que articula a proposta pedagógica desse programa, apreendendo como seus princípios são percebidos pelos educadores. Ao final,

podemos constatar que a *pedagogia da presença* pode conter algumas contribuições para repensar a formação de jovens no contexto de práticas educativas não-formais. Mesmo considerando que o programa mobiliza uma intervenção psicossocioeducacional que prioriza uma matriz de empregabilidade, as entrevistas realizadas com os educadores ressaltaram muito mais os aspectos pedagógicos, sobretudo o princípio da proximidade com os jovens como base para “educar em presença”.

Para os educadores, é essa proximidade que efetivamente conflui para a materialização do protagonismo juvenil almejado pelo programa, fortalecendo a autoafirmação e a autoestima dos jovens participantes. Nesse aspecto, para os educadores entrevistados a *pedagogia da presença* se constitui como um elemento importante na sua prática, uma vez que sistematiza princípios, valores e atividades que exigem uma ação mais coletiva, integrando os diferentes sujeitos que atuam com os jovens, e assim contribuindo para uma formação menos compartimentalizada. Embora reconheçam limites e conflitos, os educadores também admitem que essa pedagogia possibilita aos jovens e aos próprios educadores se conhecerem e se reconhecerem como capazes de lidar com os problemas, e principalmente as dificuldades emocionais.

Com base nesses indicativos, esperamos que esse trabalho possa inspirar novas pesquisas que abordem, por exemplo, os usos efetivos da *pedagogia da presença*, investigando sua operacionalização concreta. Mas também desejamos que o próprio método possa ser melhor estudado, para além das suas vinculações a programas governamentais ou não governamentais.

REFERÊNCIAS

COSTA, A. C. G. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador-BA: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativo do terceiro setor. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. In: 1º Congresso Internacional de Pedagogia Social. **Anais...** São Paulo, 2006. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: out. 2015.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. De S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo, 1996.

MORAES, R. Análise de conteúdo. In: **Revista educação**, v. 22, n. 37. Porto Alegre, 1999, p. 7-32.

NOVAES, R. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, H.W.; FREITAS, M.V; SPOSITO, M.P. (Orgs.) **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p.46-69.

RIBAS, F. B **Educação e protagonismo juvenil**. Disponível em: <<http://www.prattein.com.br>>. 2009. Acesso em: out. 2015.

SELLTIZ, C. et alii. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Trad. Maria Martha Hubner de Oliveira. 2 ed. São Paulo: EPU, 1987.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. In: **Educação e sociedade**. v. 18, n.61 [número especial]. Campinas, dez.1997. p.13-35.

UNICEF Brasil. **Relatório da situação da adolescência brasileira**. Brasília, UNICEF, 2002.
YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Bookmam, 2001.

ZIBAS, D. M. L. (coord.); FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. **O Protagonismo de alunos e pais no ensino médio: cinco estudos de caso**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.