



A quebrada educa a gente: Juventudes periféricas, vínculos e pedagogias da resistência no Projovem Adolescente

Sebastião Everton de oliveira

¹Universidade Federal de Minas Gerais, Santa Luzia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: sebastianpj06@gmail.com

RESUMO. Este artigo apresenta resultados de estudo qualitativo e participativo sobre experiências educativas com adolescentes e jovens em periferias de Belo Horizonte (2013–2017), no Projovem Adolescente/SCFV. A pesquisa envolveu análise de 114 relatórios, 19 entrevistas e 1 grupo focal, com jovens pesquisadores em todas as etapas. Participaram jovens diversos, educadores, técnicos, coordenação e familiares. A convivência surgiu como eixo pedagógico central, articulada à criação de vínculos, ao protagonismo em coletivos e à ocupação do espaço público. Destacaram-se produtos culturais e redes interterritoriais como tecnologias sociais de resistência. Entre os limites, apareceram financiamento e descontinuidade, além de desafios para instituições comunitárias manterem ações educativas. Os achados evidenciam a potência de práticas que reconhecem os jovens como sujeitos políticos e produtores de saberes em seus territórios.

Palavras-chave: juventudes periféricas; políticas públicas; vínculo; educação popular; Projovem.

THE HOOD TEACHES US:

Peripheral Youth, Bonds, and Pedagogies of Resistance in the Projovem Adolescente Program

ABSTRACT. This article presents results of a qualitative and participatory study on educational experiences with adolescents and youth in peripheral areas of Belo Horizonte (2013–2017), within the Projovem Adolescente/SCFV. The research included analysis of 114 reports, 19 interviews and 1 focus group, with youth researchers involved throughout. Participants included diverse young people, educators, staff, coordinators and families. Coexistence emerged as the central pedagogical axis, linked to the creation of bonds, youth protagonism in collectives and the occupation of public spaces. Cultural products and inter-territorial networks stood out as social technologies of resistance. Among the limits were funding and discontinuity, plus challenges for community institutions to sustain actions. The findings highlight the power of practices that recognize young people as political subjects and knowledge producers in their territories.

Keywords: peripheral youth; public policies; bonds; popular education; Projovem.

LA QUEBRADA NOS EDUCA:

Juventudes periféricas, vínculos y pedagogías de la resistencia en el Projovem Adolescente

RESUMEN. Este artículo presenta resultados de un estudio cualitativo y participativo sobre experiencias educativas con adolescentes y jóvenes en periferias de Belo Horizonte (2013–2017), en el Projovem Adolescente/SCFV. La investigación incluyó análisis de 114 informes, 19 entrevistas y 1 grupo focal, con jóvenes investigadores en todas las etapas. Participaron jóvenes diversos, educadores, técnicos, coordinadores y familias. La convivencia surgió como eje pedagógico central, vinculada a la creación de vínculos, al

protagonismo juvenil en colectivos y a la ocupación del espacio público. Se destacaron productos culturales y redes interterritoriales como tecnologías sociales de resistencia. Entre los límites estuvieron la financiación y la discontinuidad, además de los retos de las instituciones comunitarias para sostener acciones. Los hallazgos evidencian la potencia de prácticas que reconocen a los jóvenes como sujetos políticos y productores de saberes en sus territorios.

Palabras clave: juventudes periféricas; políticas públicas; vínculo; educación popular; Projovem.

1. Introdução

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, criado em 2005 e reformulado em 2007 durante o governo Lula, configurou-se como uma das principais respostas às pressões de movimentos sociais, igrejas e organizações da sociedade civil pela inserção da juventude na agenda governamental. Sua criação foi fruto de um ciclo de mobilizações iniciado nos anos 1980 e 1990 e intensificado no início do século XXI, que denunciava a ausência de políticas públicas estruturadas para esse segmento (BRASIL, 2011).

O programa foi concebido como uma política intersetorial, articulando diferentes ações já existentes — como Agente Jovem, Saberes da Terra, Juventude Cidadã, Consórcio Social da Juventude e Escola de Fábrica — em quatro modalidades: Projovem Adolescente, Urbano, Campo e Trabalhador. Essa arquitetura ampliou o público atendido (15 a 29 anos) e diversificou objetivos, buscando responder à complexidade da realidade juvenil brasileira. O Projovem Adolescente, modalidade objeto deste estudo, foi incorporado ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) no âmbito do SUAS, priorizando a proteção social básica e o fortalecimento de vínculos comunitários e familiares.

No cenário latino-americano, em 2003, apenas Brasil e Honduras não possuíam organismos centrais voltados à juventude (BRASIL, 2011). A criação do Projovem, nesse contexto, marcou um divisor de águas: além de responder a uma demanda histórica dos movimentos sociais, contribuiu para alinhar o país às tendências regionais, fomentando a constituição de estruturas institucionais em diferentes níveis de governo. Mais do que ampliar a cobertura de serviços, o programa consolidou a concepção da juventude como sujeito de direitos e produtor de saberes, reposicionando-a no debate público e nas agendas estatais (BRASIL, 2013).

Pesquisas realizadas entre 2010 e 2012 (MDS; DATAMÉTRICA) permitem compreender os limites e alcances do Projovem em sua fase inicial, anterior à incorporação definitiva ao SCFV. Esses estudos identificaram dificuldades na aplicação dos materiais pedagógicos, fragilidades estruturais e ausência de incentivos financeiros capazes de sustentar o programa. Ao mesmo tempo, evidenciaram impactos relevantes, como a permanência dos jovens nas atividades, a valorização simbólica do programa e sua contribuição para projetos de vida e pertencimento social (Hilário, 2012). Tais avaliações constituem referências importantes para situar a experiência aqui analisada, mostrando tanto as contradições quanto as potencialidades que marcaram a trajetória do Projovem.

Apesar dos avanços alcançados, a implementação do Projovem revelou-se tensionada. Se por um lado a juventude foi incorporada de maneira inédita à agenda estatal, por outro, o programa sofreu enfraquecimentos progressivos e, em muitos contextos. Esse quadro se agravou a partir de 2016, quando as políticas públicas de juventude passaram por um ponto de inflexão. O impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a adoção de uma agenda de austeridade fiscal — consolidada na Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os gastos sociais por vinte anos — resultaram em cortes orçamentários, descontinuidade de programas e esvaziamento de instâncias estratégicas, como a Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude. Nesse processo, o Projovem deixou de figurar como política estruturante e foi gradualmente absorvido pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), perdendo identidade própria e sofrendo com a redução de investimentos, o que fragilizou sua capacidade de atuar como referência nacional.

Paralelamente, a difusão do discurso neoliberal reforçou a ideia de que caberia a indivíduos, famílias e comunidades assumir responsabilidades pela inclusão social, sem o devido respaldo estatal. Esse deslocamento fragilizou a rede de proteção juvenil, intensificou desigualdades de classe, raça e território e impôs às organizações comunitárias o desafio de se constituírem como espaços de resistência frente ao desmonte institucional.

É nesse horizonte que se insere a experiência sistematizada neste artigo. Desenvolvida por uma Organização da Sociedade Civil conveniada ao município de Belo Horizonte desde 2013, articula o Projovem Adolescente aos princípios da educação popular, reconhecendo os jovens como sujeitos plurais e coautores de suas trajetórias. O estudo busca refletir sobre vínculos, convivência e resistência como fundamentos das pedagogias juvenis em territórios periféricos, reafirmando a potência da juventude na produção de saberes e práticas emancipatórias.

2. Enquadramento teórico

A análise aqui proposta parte do entendimento de que as práticas educativas desenvolvidas no Projovem não podem ser lidas apenas como ações localizadas, mas como expressão de disputas mais amplas sobre o lugar da juventude na sociedade brasileira. Diante do enfraquecimento das políticas públicas após 2016 e da transferência de responsabilidades para famílias e comunidades, torna-se indispensável retomar referenciais que iluminem a convivência, os vínculos e a resistência como fundamentos pedagógicos e políticos.

Nesse horizonte, a educação popular constitui matriz central. Como lembram Freire (2002) e Brandão (1981), todo saber comunitário implica também formas de ensinar, de modo que a convivência cotidiana se converte em campo de produção de subjetividades e de aprendizagens emancipatórias. Nessa perspectiva, a convivência não é apenas um arranjo social, mas um ato político, no qual vínculos se tornam eixos estruturantes para a construção de trajetórias juvenis.

Reconhecer os jovens como sujeitos de direitos implica superar a visão da juventude como mera fase de transição. O Plano Nacional de Juventude (BRASIL, 2013) e autores como Krauskopf (2003) reforçam que se trata de uma etapa do ciclo vital com valor em si mesma, marcada por tensões, desigualdades e disputas de reconhecimento (HONNETH, 2003). Como ressalta o CONJUVÉ (2006), a vivência juvenil é pluridimensional e se constitui no tempo presente, não podendo ser reduzida a um “vir-à-ser”.

Mais recentemente, a atualização desse debate tem sido realizada por autores latino-americanos como Walsh (2013; 2021), Mejía (2017) e Puiggrós (2019), que articulam pedagogias críticas às lutas decoloniais, feministas e interculturais. Esses aportes permitem compreender as juventudes periféricas não apenas como destinatárias de políticas públicas, mas como produtoras de saberes e práticas de resistência, situadas em territórios marcados por desigualdades, mas também por potências criativas.

Juventude como sujeito de direitos

A compreensão da juventude como produtora de saberes e práticas de resistência — ainda que situada em territórios atravessados por desigualdades estruturais — abre caminho para reconhecê-la também como sujeito de direitos. Esse reconhecimento não pode se limitar a enunciados legais ou a políticas pontuais: exige que se considerem os jovens como portadores de desejos, sonhos e projetos de vida, muitas vezes adormecidos ou desacreditados, mas que emergem quando encontram condições concretas de participação e pertencimento.

O Plano Nacional de Juventude (BRASIL, 2013) sublinha que a juventude deve ser compreendida como um momento singular do ciclo vital, marcado por intensas disputas e pela definição de valores, identidades e projetos de futuro. Trata-se de uma etapa em que se articulam conquistas de autonomia, desejos coletivos e enfrentamentos às desigualdades que atravessam classe, raça, gênero, território e outras dimensões da vida social.

Assumir essa concepção implica deslocar o olhar institucional: em vez de tratar a juventude como fase de passagem ou como público a ser preparado para a vida adulta, reconhecê-la como tempo presente, com densidade própria e demandas específicas. Esse reposicionamento abre espaço para políticas e práticas que dialoguem com as culturas juvenis, suas formas de expressão e de participação social.

Nesse horizonte, a educação popular constitui uma referência fundamental. Desde as formulações de Freire (2002) e Brandão (1981), até as atualizações propostas por Walsh (2013, 2021), Mejía (2017) e Puiggrós (2019), evidencia-se a necessidade de articular processos educativos à crítica das estruturas de poder e à valorização dos saberes produzidos nos territórios populares. Essa perspectiva amplia o entendimento das juventudes periféricas, que deixam de ser vistas apenas como beneficiárias de programas sociais para se afirmarem como criadoras de conhecimentos, práticas e resistências, capazes de redefinir a vida comunitária e o próprio campo das políticas públicas.

As políticas públicas de juventude se constituem em um campo de disputas, definido pela combinação de decisões governamentais, pressões sociais, recursos disponíveis e contextos políticos mais amplos (ABAD, 2003; PNUD, 2010). Diferenciam-se de programas pontuais porque envolvem um projeto ético-político e múltiplas relações entre Estado e sociedade civil, expressando embates sobre prioridades e concepções de sociedade.

Nesse horizonte, compreender a juventude como sujeito de direitos significa reconhecer a pluralidade de suas experiências, redes de pertencimento e identidades. Como já apontava o CONJUVÉ (2006), não se trata de reduzi-la a uma fase de preparação para a vida adulta, mas de entendê-la como condição presente, atravessada por desigualdades de classe, raça, gênero e território.

Os direitos, como lembra Ruas (2008), não se efetivam de maneira espontânea: só se consolidam quando conquistam espaço na agenda pública por meio da mobilização social. Programas como o Projovem, nesse sentido, podem assumir papel estratégico ao acumular capital cultural e fortalecer redes comunitárias já existentes, articulando novos recursos que ampliem oportunidades de inserção produtiva, qualifiquem espaços de aprendizagem e diversifiquem formas de sociabilidade (BRASIL, 2014).

Assim, políticas públicas de juventude devem ser compreendidas como parte de um conjunto mais amplo de estratégias que busquem não apenas atender demandas imediatas, mas também assegurar direitos e promover a emancipação juvenil.

Jovens pesquisadores: a política pública analisada por outro ângulo

Por que pesquisar jovens e como nos propusemos a fazer isso? Essa foi a questão que orientou o desenho desta etapa do estudo. Geralmente, as pesquisas sobre políticas públicas de juventude são feitas sobre os jovens e raramente com eles. Suas experiências são traduzidas por técnicos, gestores ou acadêmicos, o que muitas vezes invisibiliza suas vozes ou reduz suas trajetórias a indicadores quantitativos. Partimos, portanto, da premissa de que incluir jovens como pesquisadores não é apenas uma decisão metodológica, mas também política: trata-se de reconhecer sua legitimidade como autores de narrativas e produtores de conhecimento.

Ao propor esse deslocamento, buscamos tensionar o olhar adultocêntrico predominante e criar um espaço no qual os jovens pudessem interrogar, registrar e interpretar a política pública a partir de sua própria experiência. Isso implicou selecionar jovens com perfil investigativo — curiosos, questionadores, comunicativos — e oferecer condições materiais e formativas para sua participação. Receberam ajuda de custo, equipamentos, espaço de trabalho e acompanhamento pedagógico, de modo a garantir que pudessem atuar em todas as etapas: da construção dos instrumentos à coleta de dados, da transcrição de narrativas à análise coletiva.

Essa escolha revelou-se fecunda. Mariana contou: “Pra mim, foi uma surpresa. Eu tava cansada de procurar emprego, quando recebi o convite pra ser jovem pesquisadora. No começo, aceitei por necessidade, mas depois percebi que era um espaço de aprendizado, de troca, de escuta.” Já Vitor afirmou: “Ali eu deixei de ser só um jovem atendido e me tornei alguém que pensa políticas públicas. Pra muita gente que me viu no tráfico e hoje vê meu nome nesse projeto, isso faz acreditar que existe política que funciona pra gente.”

Tais depoimentos mostram que o exercício investigativo foi também uma experiência de reconversão simbólica, ativando subjetividades políticas, reconhecimento identitário e engajamento social. Ao colocar jovens no centro da produção de conhecimento, o Projovem não apenas ampliou sua função educativa, mas também se afirmou como espaço de resistência diante das lógicas de exclusão.

A experiência sistematizada neste estudo evidencia que superar tais limites exige não apenas ajustes metodológicos, mas transformações institucionais mais profundas, capazes de ampliar a autonomia juvenil e garantir o reconhecimento da legitimidade de suas vozes na formulação e na execução das políticas.

3. Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e participativa, combinando análise documental, entrevistas narrativas e grupo focal. Foram examinados 114 relatórios mensais e 30 produtos educativos, além de realizadas 19 entrevistas e um grupo focal. A escuta de jovens, educadores, gestores, coordenação e familiares foi central em todas as etapas, conduzidas com a participação ativa de dois jovens pesquisadores desde a concepção até a análise dos dados.

As entrevistas, baseadas no método da história oral, foram orientadas por uma pergunta geradora e mínima intervenção, de modo a favorecer narrativas livres sobre trajetórias, afetos e percepções em relação ao Projovem. O conjunto de participantes buscou refletir a diversidade de gênero, papéis institucionais e inserções territoriais: 8 jovens mulheres e 4 homens, entre 15 e 22 anos, com diferentes tempos de permanência (1 a 4 anos), além de 7 adultos — membros da coordenação pedagógica, técnicos, educadores sociais e arte-educadores (5 mulheres e 2 homens). Essa pluralidade de vozes possibilitou analisar a experiência sob distintos ângulos: a gestão institucional, a prática pedagógica e as vivências diretas dos adolescentes.

Alinhada aos princípios do Projovem, a sistematização apostou na inserção de jovens como protagonistas da pesquisa. Não apenas fontes de dados, eles foram reconhecidos como sujeitos ativos na produção de conhecimento. Esse deslocamento buscou superar o olhar técnico e adultocêntrico que tende a invisibilizar as juventudes, sobretudo aquelas marcadas por exclusão. Para a seleção, priorizaram-se jovens curiosos, questionadores, comunicativos e dispostos a se engajar em um processo formativo, considerando também diversidade de gênero, idade, situação escolar, condição socioeconômica e domínio básico de ferramentas digitais.

O processo metodológico incluiu uma formação inicial, a elaboração conjunta dos instrumentos, a realização do trabalho de campo, a transcrição das entrevistas e a análise e sistematização dos dados. Com apoio institucional — incluindo ajuda de custo, equipamentos e espaço de trabalho — os jovens puderam desenvolver, ao longo de uma jornada flexível, práticas de pesquisa que integraram leituras, registros, entrevistas, análise documental e participação em eventos, como o Simpósio Internacional Aproximações com o Mundo Juvenil.

Para a sistematização das experiências do Projovem/GDECOM, realizamos a análise documental em 114 relatórios mensais elaborados pelos educadores de 13 coletivos da cidade, além dos 30 produtos mais significativos realizados entre 2013 e 2017. As entrevistas narrativas foram compreendidas como um caminho de aprofundamento para apreensão das experiências vividas. Já o grupo focal foi considerado uma técnica complementar, ocupando posição intermediária entre a análise documental e as entrevistas, possibilitando um espaço de comunicação e interação entre diferentes atores e a validação coletiva dos sentidos produzidos.

A utilização da história oral fundamentou-se no entendimento de que as fontes orais são condição necessária (ainda que não suficiente) para a história das classes não hegemônicas (OLIVEIRA, 2015). Esse recurso

metodológico contraria o apagamento de narrativas que muitas vezes não são documentadas. Nas entrevistas, aplicamos uma única pergunta provocadora — “Quando você começou a participar do Projovem e o que isso significou para você?” — deixando que os próprios narradores construíssem o sentido de suas falas, inclusive a partir de silêncios, considerados como parte constitutiva do relato (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006).

Todas as entrevistas foram conduzidas pelos jovens pesquisadores, que também participaram da transcrição e da categorização dos sentidos construídos. A análise documental foi realizada pelo pesquisador responsável, especialmente em situações que envolviam informações sigilosas. O grupo focal, por sua vez, proporcionou a construção de sentidos coletivos, a partir do debate em torno de uma temática central, revelando contradições, confirmações e novos aprendizados.

Por fim, a pesquisa observou os preceitos éticos vigentes para estudos com adolescentes e jovens. Foram assegurados anonimato, confidencialidade e segurança dos dados em todas as etapas, tanto nos registros escritos quanto nas transcrições. Os termos de assentimento e consentimento foram organizados pela instituição, conforme protocolos da Secretaria de Assistência Social. Além disso, garantiu-se a devolutiva dos resultados à instituição parceira e aos participantes, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

4. Resultados e Discussão

A Convivência como prática pedagógica

A convivência emergiu como elemento estruturante das experiências educativas no Projovem. Espaços como rodas de conversa, oficinas artísticas e encontros comunitários se tornaram territórios de partilha e escuta, onde os jovens reelaboraram vivências e produziram sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Como afirmou uma arte-educadora: “Vamos ler regra por regra, o que a gente concorda, o que não concorda... era muito orgânico do grupo”.

Mais do que um mero espaço de socialização, a convivência foi assumida como horizonte pedagógico e político. A experiência revelou que o aprendizado se dá de forma mais profunda quando os jovens se sentem pertencentes, quando suas subjetividades são acolhidas e quando existe abertura para a construção coletiva dos sentidos. Uma das falas recorrentes dos participantes destacava: “o orientador não está ali somente para ensinar. O mais importante para um jovem aprender é a amizade”.

O valor da amizade, neste contexto, não está restrito ao laço afetivo espontâneo, mas se configura como uma estratégia de permanência, de engajamento e de transformação. A escuta ativa, a atenção aos desejos juvenis, e a valorização do cotidiano foram apontadas como condições essenciais para que o vínculo se estabelecesse. Uma coordenadora pedagógica sintetizou esse processo: “O adolescente vai porque ele é cativado, ele é motivado a participar. Ele não é obrigado. Ele quer ir”.

A amizade se manifestou também como uma rede de suporte emocional entre os próprios jovens, ajudando-os a lidar com conflitos, violências e inseguranças. Como relatou uma jovem pesquisadora: “me divertir, principalmente, no escutar, no olhar na história que está sendo contada e o cuidado com o próximo. Esse cuidado com o próximo foi um desafio enorme pra mim”.

Ao reconhecer essas dinâmicas, o Projovem se consolidou como um espaço onde os saberes emergem das trocas entre pares, das experiências compartilhadas e da construção coletiva de significados. Nessa perspectiva, a convivência não apenas acompanha o processo formativo, mas se torna seu próprio conteúdo, abrindo caminhos para que os jovens assumam o protagonismo de suas trajetórias e construam formas de resistência frente às desigualdades do território.

Conflitos, inevitavelmente presentes em processos educativos coletivos, também se revelaram como momentos pedagógicos importantes. Em vez de serem evitados ou reprimidos, os conflitos foram abordados como oportunidades de aprendizado, autoconhecimento e negociação de sentidos. Um educador destacou: “Os conflitos eram momentos de parar tudo, de escutar. De entender o que estava em jogo. Muitas vezes, o conflito não era com o colega, mas com o que ele vivia em casa ou na rua”.

A mediação dos conflitos permitiu o amadurecimento das relações e o fortalecimento dos vínculos. Por meio da escuta e do acolhimento, os jovens começaram a identificar suas emoções, compreender os limites do outro e construir alternativas coletivas para lidar com as tensões. Um jovem participante afirmou: “Antes eu brigava por qualquer coisa. Aqui eu aprendi a falar, a resolver na conversa. E até ajudar os outros quando estão mal”.

Dessa forma, os conflitos foram ressignificados como parte do processo formativo. Eles revelaram desigualdades, dores e silêncios, mas também abriram caminhos para a elaboração coletiva de estratégias de cuidado, empatia e convivência democrática.

Coletivos juvenis: espaços de resistência e invenção política

No âmbito do Projovem, em território nacional, as turmas passaram a ser chamadas de “coletivos”, conceito que expressa a opção política e pedagógica do programa por valorizar a convivência, a ação conjunta e o

fortalecimento de vínculos comunitários. Essa nomenclatura rompe com a lógica tradicional de “turmas” escolares, ao enfatizar a dimensão participativa e relacional do processo educativo.

A formação de coletivos foi compreendida como uma estratégia central e positiva para o funcionamento das ações educativas na experiência analisada. Os jovens construíram formas de atuação baseadas na solidariedade, na escuta, na afetividade e na ação coletiva, reafirmando a potência da experiência partilhada como eixo pedagógico. Um jovem declarou: “A gente começou o coletivo achando que era só pra fazer atividade, mas depois percebemos que era um lugar onde a gente podia pensar nossa vida e fazer política de verdade”. Esse depoimento sintetiza a potência política dos coletivos como espaços de elaboração identitária e atuação social. Neles, os jovens não apenas participam de atividades, mas desenvolvem competências de escuta, organização, negociação e pertencimento.

A ideia de “fazer política” emerge de maneira situada, vinculada às urgências dos territórios e às experiências vividas por cada grupo. Os coletivos não são instâncias formais ou institucionalizadas, mas agenciamentos afetivos e territoriais que conferem aos jovens a possibilidade de nomear sua realidade, denunciar desigualdades e criar alternativas possíveis.

Apesar disso, muitos jovens demonstraram, inicialmente, resistência e até rejeição à ideia de política, sobretudo aquela institucional. Um educador relatou: “Eles falavam: ‘política não é coisa nossa, é coisa de gente corrupta’. Foi preciso mostrar que política também era o que a gente fazia ali, no cotidiano, juntos”. Esse afastamento foi percebido como reflexo do descrédito em relação às instituições públicas e à pouca escuta que os jovens experienciam nos espaços formais de decisão.

Conflitos com instituições, inclusive as assistenciais e escolares, também marcaram trajetórias dos participantes. Muitos relataram episódios de discriminação, desconfiança ou tratamento desrespeitoso. Como afirmou uma jovem: “Na escola ninguém escutava a gente. Aqui, no coletivo, a gente fala e é ouvido. Aqui é diferente”. Essas fraturas entre juventude e instituições reforçam a importância dos coletivos como espaços de acolhimento, construção de confiança e exercício democrático.

Como destaca uma educadora: “Eles organizavam os encontros, faziam listas, definiam regras. A gente ficava admirada com a autonomia que construíram”. Tais práticas revelam que o coletivo se torna um laboratório de cidadania, onde os jovens exercitam, no cotidiano, práticas de cuidado, corresponsabilidade e criação de sentidos.

Houve ainda experiências de articulação entre coletivos de diferentes territórios, promovendo redes de apoio, trocas culturais e ações conjuntas. Os encontros intercoletivos, as atividades em praças, os saraus e campeonatos esportivos foram estratégias de visibilidade e ocupação simbólica do espaço público. Como disse uma jovem: “Quando a gente ocupa a rua, a gente mostra que tem vida aqui, que a quebrada¹ é potência”.

Os coletivos, portanto, operavam como espaços de invenção política, onde a juventude se organiza com base em suas próprias referências culturais, linguagens e valores. Ao reconfigurarem os modos de participação, os jovens produzem outras gramáticas da política, pautadas na horizontalidade, na coletividade e na potência do comum. Nesse sentido, os coletivos funcionam como contraponto à invisibilidade histórica e individualizante da juventude nas periferias.

Estratégias de mobilização e articulação comunitária

A permanência dos jovens nos coletivos foi favorecida por estratégias criativas, afetivas e territorializadas de mobilização. A concepção de mobilização adotada nas práticas do Projovem transcendia a simples convocação para atividades: ela envolvia o reconhecimento das redes de sociabilidade juvenil, o respeito aos tempos e interesses dos jovens e a construção de vínculos reais com os territórios.

Iniciativas como o “dia do amigo”, campeonatos intercoletivos, passeios culturais, oficinas abertas, rodas de conversa temáticas e o uso das redes sociais para comunicação foram fundamentais para gerar aproximação e sentimento de pertencimento. Uma educadora contou: “Comecei a observar que muitos jovens não vinham sozinhos. Quando propus que trouxessem um amigo, a sala encheu. Um deles disse: ‘professora, hoje vai ter prêmio?’”

Essas estratégias não eram apenas mecanismos de atração, mas expressão de uma pedagogia do vínculo e do desejo. A escuta ativa e a coparticipação no planejamento das atividades fizeram com que os jovens se reconhecessem nos espaços e assumissem papéis ativos na construção do cotidiano coletivo. Muitos relataram que só permaneceram no programa porque se sentiram acolhidos e valorizados.

Entretanto, apesar de eficazes em termos de engajamento imediato, essas práticas também suscitaram questionamentos importantes sobre os sentidos da participação e os limites da mobilização baseada em trocas simbólicas ou materiais. Alguns educadores reconheceram que, ao atrelar a presença à entrega de prêmios ou lanches, havia o risco de transformar a participação em moeda de troca. Uma técnica avaliou: “Deu certo chamar com lanche e prêmio, mas isso precisa ser problematizado. A gente quer que eles venham porque se sentem parte, não por interesse material”.

O que se percebeu era que esse tipo de mobilização poderia comprometer, a longo prazo, o pertencimento autêntico e a construção de um engajamento crítico. O desafio foi, então, equilibrar estratégias de atração com o

¹ modo popular de se referir ao território periférico, lugar de moradia e convivência.

fortalecimento da autonomia e da consciência política dos jovens, de modo a não instrumentalizar sua participação, mas fomentar um envolvimento real e transformador.

Além disso, os educadores e técnicos enfrentaram desafios significativos para mobilizar e manter o vínculo com os jovens: o descrédito com políticas públicas, os estigmas em relação ao território, a alta rotatividade dos participantes, as barreiras de acesso (como transporte e insegurança pública) e a ausência de incentivos financeiros. Uma educadora relatou: “Tinha semana que a gente ia na casa deles, chamava, conversava com a mãe, com a avó. Era um trabalho de formiguinha”.

Nesse contexto, surgiram debates entre educadores e técnicos sobre o papel da bolsa como incentivo à permanência dos jovens. Muitos educadores destacaram que, embora o vínculo afetivo e o reconhecimento simbólico fossem centrais, a ausência de auxílio financeiro dificultava a continuidade da participação. Um educador comentou: “Tem jovem que falta porque precisa trabalhar, cuidar dos irmãos, ou porque não tem dinheiro nem pro ônibus. Uma ajuda faria diferença”.

Por outro lado, também houve reflexões sobre o risco de reduzir a mobilização ao estímulo material. Como expressou uma orientadora: “A gente sempre teve o cuidado de que o jovem não viesse só pelo lanche ou por um possível prêmio. A ideia era que ele viesse porque se sentia parte de algo”. Ainda assim, a realidade social e econômica impunha limites concretos que precisavam ser enfrentados com políticas integradas e incentivos adequados.

A mobilização também envolvia criatividade para ressignificar os espaços do cotidiano. As praças, becos, igrejas e escolas foram transformadas em locais de ação política e cultural. Uma jovem participante afirmou: “A gente fazia ensaio na rua mesmo. Com som de caixinha. E chamava o povo pra ver. No começo ninguém ligava, mas depois paravam, perguntavam. Foi massa²”.

Dessa forma, mobilizar significava, antes de tudo, escutar. Significava fazer junto. Significava estar presente. A experiência revelou que os vínculos duradouros e a mobilização autêntica não se fazem com imposição, mas com diálogo, sensibilidade e abertura para que os jovens digam o que querem, como querem e quando estão prontos para participar. Parece se tratar, portanto, de uma pedagogia da presença, que reconhece a potência das juventudes e aposta na construção coletiva dos sentidos da política.

Pedagogias da Resistência: produtos gerados, impactos comunitários e indicadores de mudança

A trajetória desta instituição no trabalho com juventudes foi atravessada por desafios que exigiram reinvenções constantes. O início com o Programa Agente Jovem, centrado em bolsas para adolescentes, cedeu lugar ao Projovem Adolescente, que demandou novas formas de mobilização e engajamento. Como relembra uma gestora: “Repensamos uma proposta, uma metodologia que pudesse conquistar esse jovem a estar no projeto.”

Enquanto algumas organizações se afastaram diante das dificuldades, a instituição analisada reafirmou seu compromisso, mesmo com recursos escassos, apoiando-se nos vínculos comunitários e em metodologias participativas. “A gente acredita no nosso trabalho da juventude. (...) Foi de luta mesmo que fomos conversando com os gestores”, recorda outra gestora.

Essa aposta, no entanto, não dependia apenas da disposição das equipes. A continuidade do Projovem estava condicionada ao contexto político e ao engajamento municipal. Durante o grupo focal uma técnica de referência, lembra que em Contagem, a falta de apoio inviabilizou o programa, levando os adolescentes a desenvolver atividades improvisadas “debaixo de árvores, no meio da rua” por falta de estrutura adequada. Segundo seu relato em Belo Horizonte, o cenário foi distinto: havia estrutura, planejamento e profissionais identificados com a juventude, capazes de dialogar em sua própria linguagem. “É uma galera³ que trabalha junto com o jovem, que se identifica com a juventude... sabe falar a mesma linguagem” (técnica de referência).

A pesquisa identificou que foi nesse movimento que emergiu a construção metodológica, pautada pela escuta. Diante da rigidez dos materiais enviados pela Secretaria, coordenações e educadores começaram a adaptar os conteúdos a partir do cotidiano dos jovens. “A gente levou isso pra Secretaria e ela nos deu autonomia pra trabalhar os temas que forem pertinentes” (coordenadora pedagógica). Essa abertura possibilitou incluir debates sobre família, sexualidade e projetos de vida, conectando os encontros à realidade dos coletivos.

As falas de gestores e adolescentes revelam a centralidade da escuta e do vínculo. O Projovem não funcionava pela imposição, mas pela capacidade de cativar e mobilizar afetos. “Ele vai porque é cativado, ele é motivado a participar” (gestora). E, como destacou um jovem atendido: “O orientador não está ali somente para ensinar. O mais importante para um jovem aprender é a amizade.” A fala revela um deslocamento significativo em relação às concepções tradicionais de educação: a aprendizagem não se reduz à transmissão de conteúdos, mas emerge da qualidade da relação pedagógica. A amizade, aqui, não é mero afeto colateral, mas condição estruturante para o

² expressão de aprovação, entusiasmo.

³ coletivo de amigos, colegas ou grupo de jovens.

engajamento, a confiança e a abertura ao aprendizado. Esse dado problematiza a lógica escolarizante que tende a separar razão e emoção, sublinhando a centralidade da dimensão relacional no processo educativo.

Essa perspectiva também se materializava na construção coletiva das regras. Em vez de normas impostas verticalmente, tratava-se de pactos elaborados em grupo: “Vamos ler regra por regra, o que a gente concorda, o que não concorda, o que tá faltando... Era muito orgânico do grupo” (arte-educadora). A cena evidencia um exercício prático de democracia participativa, no qual jovens experimentam a corresponsabilidade e aprendem que a disciplina não é fruto da obediência cega, mas de acordos coletivos. Essa prática fortaleceu a autonomia juvenil e consolidou vínculos de confiança, indicando que o Projovem produzia mais do que atividades: produzia pedagogias de resistência.

Os efeitos tornaram-se perceptíveis nas trajetórias dos participantes. Muitos jovens reconheceram no Projovem uma alternativa concreta frente ao tráfico, à depressão e à marginalização. “Se eu tivesse entrado no tráfico⁴, eu não estava aqui” (adolescente atendido). Para outros, o espaço foi vivido como pertencimento e afeto: “O Projovem foi pra mim uma segunda família” (adolescente atendida). Um terceiro sintetizou a potência transformadora da experiência: “Eu sabia que todo dia que eu fosse lá, eu sairia diferente.” Tais narrativas revelam o papel do programa como espaço de reconstrução subjetiva, no qual os jovens se reconhecem como sujeitos políticos e produtores de novas possibilidades de vida.

As transformações não se restringiram ao nível individual. Elas reverberaram nas famílias e comunidades, alterando dinâmicas de convivência. Como expressou a mãe de um participante: “O Projovem não resgata a vida do jovem, mas da família toda. Quando o jovem está bem, a família inteira fica bem.” O depoimento indica que os efeitos extrapolam a esfera da juventude, alcançando o tecido comunitário e familiar. Essa constatação reforça que programas como o Projovem não devem ser avaliados apenas por indicadores quantitativos de frequência ou evasão, mas também por sua capacidade de ativar redes afetivas e sociais que impactam coletividades inteiras.

A ampliação da diversidade entre os participantes trouxe novos desafios. O ingresso de adolescentes com deficiência exigiu adaptações estruturais e formativas. “A gente vem recebendo adolescentes com deficiência... precisamos pensar nesses jovens que estão chegando agora” (orientadora social). Essa demanda revelou a vitalidade, mas também os limites, de um serviço que se tornava cada vez mais complexo.

A mobilização dos jovens constituiu-se como uma dimensão-chave do Projovem. Os educadores experimentavam diferentes estratégias: ora recorriam a ações mais ativas, como ligações, visitas ou convites pessoais; ora apostavam em práticas criativas, capazes de despertar curiosidade e desejo de participação. Um educador relembra: “Propus a eles o ‘dia do amigo’, quem trouxesse mais colegas ganharia um brinde” (Coletivo Vila Maria, fev/2017). Outro narra: “Saímos para tomar sorvete... encontramos dois jovens ‘sumidos⁵’ e os convidamos para voltar” (Coletivo Vila Maria, mai/2017).

No entanto, nem sempre o esforço era suficiente: fatores externos, como mudanças escolares ou residenciais, também impactavam a permanência. Como registra um relatório: “O coletivo sofreu uma grande perda. Esse desfalque foi por mudanças de residência e turnos escolares” (Coletivo Arthur de Sá, mar/2016).

Essas vivências ajudam a compreender a observação de Charlot (2013, p. 159): “Motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro.” Em outras palavras, convites ou incentivos externos não bastam para sustentar o engajamento. O que efetivamente garante a permanência é a ativação de um desejo que nasce de experiências significativas, capazes de gerar pertencimento, produzir vínculos e permitir que os jovens se reconheçam como parte de um coletivo e sujeitos de sua própria trajetória.

A formação dos educadores foi outro pilar. Três grandes processos marcaram o período, sempre partindo de situações concretas. Uma delas foi desencadeada pela violência policial contra um coletivo, que levou à realização de uma formação específica: “Fizemos formação só sobre isso, com vivência e conversa com o Fórum das Juventudes da Grande BH” (Leonardo Marques, coordenador pedagógico). Esses momentos não apenas articularam teoria e prática, mas também fortaleceram vínculos entre equipe e jovens, consolidando um olhar educativo sensível e contextualizado.

Mais do que atividades pontuais, o Projovem produziu pedagogias da resistência. O Cine de Rolê, por exemplo, transformava praças em cinemas ao ar livre, reunindo vizinhos em cadeiras improvisadas. “Quando a tela acendia na praça, os meninos se sentiam parte de algo maior. Não estavam apenas assistindo, estavam produzindo cultura no lugar onde moram”, recorda uma educadora.

O Circuito de Apreciação Musical levou jovens a teatros e concertos, muitas vezes pela primeira vez. Um deles relatou: “Eu pensava que não era lugar para mim. Quando sentei lá dentro, percebi que também podia estar nesses espaços.” O Teatro na Quebrada, por sua vez, levou para o palco as experiências de violência policial vividas na comunidade, transformando dor em arte e denúncia. “Eles choraram no palco e fora dele. Não era só teatro, era vida transformada em arte”, lembrou uma orientadora.

⁴ menção à realidade do envolvimento com o comércio ilegal de drogas, muitas vezes presente como contraponto ao espaço educativo

⁵ referência a jovens que pararam de frequentar atividades ou se afastaram do grupo

Outras iniciativas, como oficinas de culinária, meio ambiente e artes visuais, deram origem a feiras comunitárias e projetos coletivos. Uma jovem relatou: “Foi a primeira vez que minha mãe veio ver uma atividade que eu organizei. Ela disse que sentiu orgulho de mim.”

Essas práticas ressignificaram a imagem da juventude periférica. Adolescentes antes vistos como “problema” passaram a ser reconhecidos como produtores de cultura e sujeitos de direito. As mudanças subjetivas foram acompanhadas por transformações familiares e comunitárias, ampliando a confiança entre jovens, educadores e famílias. Mais ainda, alguns passaram a ocupar papéis de pesquisadores e interlocutores em espaços de formulação de políticas, reafirmando que o Projovem não foi apenas um serviço, mas um espaço de resistência e produção de cidadania.

Tensionamentos e aprendizados institucionais

A atuação da instituição também revelou tensões estruturais e políticas, especialmente nos diálogos com a Secretaria Municipal de Assistência Social. A escuta das juventudes e a adaptação das propostas metodológicas foram caminhos construídos para lidar com os desafios impostos pela rigidez institucional e pelas normativas padronizadas que muitas vezes não dialogavam com a realidade dos territórios e dos sujeitos atendidos.

Uma coordenadora pedagógica relatou: “Os meninos eram muito desestimulados. Eles falavam que a atividade era ‘paia⁶ demais’. A gente começou a escutar mais e pensar um reordenamento metodológico”. Esse reordenamento partiu de uma escuta ativa dos jovens e dos educadores, que, cotidianamente, enfrentavam os limites das diretrizes formais. Muitas vezes, a instituição se viu tensionada entre cumprir os encaminhamentos da Secretaria e preservar a coerência ética e política de sua prática comunitária.

Entre os principais conflitos institucionais estavam as dificuldades de negociação de horários e metodologias, a exigência de relatórios padronizados que não contemplavam a riqueza das experiências e a desvalorização das estratégias pedagógicas territorializadas. Educadores relataram episódios de cobrança por metas quantitativas que desconsideravam os processos subjetivos e as trajetórias dos jovens, o que gerava frustrações e insegurança nos profissionais envolvidos.

Ao mesmo tempo, esses desafios mobilizaram aprendizagens institucionais importantes. Foi preciso construir uma postura dialógica com a gestão pública, buscando mediar interesses, traduzir os sentidos das práticas desenvolvidas e afirmar o valor de metodologias baseadas na convivência, na criação coletiva e na horizontalidade. Uma coordenadora refletiu: “Aprendemos a negociar sem abrir mão dos nossos princípios. E, mais importante, aprendemos a traduzir o que a gente faz em linguagem que o sistema entenda, sem perder a essência”.

Esses embates também contribuíram para fortalecer o papel político da instituição enquanto defensora de práticas emancipatórias no campo da assistência social. A insistência na escuta dos jovens, na valorização das subjetividades e na flexibilidade das estratégias demonstrou que é possível construir políticas públicas mais sensíveis à realidade dos territórios, desde que haja compromisso institucional e disposição para o conflito produtivo.

Assim, os tensionamentos não apenas revelaram os limites estruturais da política pública, mas impulsionaram reinvenções metodológicas, articulações coletivas e aprendizagens institucionais com potencial transformador.

5. Considerações Finais

As experiências analisadas ao longo deste estudo revelam a potência de práticas educativas ancoradas na convivência, nos vínculos e no reconhecimento das juventudes como sujeitos políticos. A trajetória da instituição conveniada ao Projovem Adolescente, em Belo Horizonte, demonstra que é possível construir ações formativas emancipatórias mesmo diante de limitações estruturais e institucionais. O trabalho com jovens nos territórios populares foi capaz de promover pertencimento, escuta, acolhimento e construção coletiva de sentidos, elementos fundamentais para o fortalecimento da cidadania juvenil.

A convivência, abordada não apenas como dinâmica relacional, mas como eixo pedagógico, configurou-se como catalisadora de processos de aprendizagem, subjetivação e resistência. O valor atribuído à amizade, ao cuidado e ao conflito mediado marcou a singularidade dessa experiência, que se propôs a reinventar a política pública desde o cotidiano das juventudes.

A emergência dos coletivos como espaços de invenção política mostrou a potência dos jovens em construir novas gramáticas de participação, descoladas das estruturas institucionais convencionais e mais próximas de seus repertórios culturais e afetivos. Mesmo com resistência inicial à política institucional, os coletivos permitiram ressignificações e formas concretas de atuação cidadã, ancoradas na solidariedade e na escuta mútua.

As estratégias de mobilização revelaram criatividade, sensibilidade territorial e afeto. No entanto, também evidenciaram os limites de práticas baseadas em trocas simbólicas e materiais. A discussão sobre o uso de prêmios

⁶ gíria mineira usada para algo ruim, sem graça, desinteressante.

e incentivos trouxe à tona a necessidade de refletir sobre os sentidos da participação juvenil e os riscos de mercantilizar o vínculo. Isso reforça o desafio de equilibrar acolhimento com o estímulo à autonomia crítica.

Os tensionamentos institucionais, por sua vez, foram vividos como experiências pedagógicas para a própria equipe. Conflitos com a gestão pública, divergências metodológicas entre os pares e exigências tecnocráticas impulsionaram aprendizagens e posicionamentos éticos. A insistência em manter a escuta e o protagonismo juvenil no centro das ações revelou o compromisso político da instituição com uma assistência social comprometida com a transformação e não apenas com a execução de metas.

Portanto, esta experiência reafirma a urgência de políticas públicas construídas com as juventudes, e não apenas para elas. Políticas que considerem suas múltiplas identidades, seus territórios e suas vozes como centrais no processo. Políticas que reconheçam a juventude como etapa com sentido próprio, e não como simples transição. E que apostem na educação como prática de liberdade.

Pelo que percebemos, o Projovem, mesmo enfrentando desmontes e fragilizações, mostrou que é possível transformar realidades quando se acredita nas juventudes, se aposta no território e se sustenta o trabalho com ética, afeto e compromisso político.

Referências

- Abad, J. E. (2003). *Política pública de juventude: tensões e possibilidades*. Brasília, DF: UNESCO.
- Abad, J. E., & Souto, M. A. (2008). *Juventude e políticas sociais no Brasil: marcos legais e experiências de atendimento*. São Paulo, SP: Cortez.
- Abramovay, M. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília, DF: UNESCO.
- Brandão, C. R. (1981). *O que é educação*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Brasil. (2011). *Secretaria Nacional de Juventude: balanço das ações 2005–2010*. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria-Geral.
- Brasil. (2013). *Plano Nacional de Juventude*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Comissão Especial destinada a elaborar o Plano Nacional de Juventude.
- Carrano, P. (2013). *Juventudes e escola: sentidos e desafios contemporâneos*. São Paulo, SP: Cortez.
- Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE). (2006). *Relatório final da 1ª Conferência Nacional de Juventude*. Brasília, DF: SNJ/SGPR.
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? In P. Carrano & A. G. S. Dayrell (Orgs.), *Juventude e escola: sentidos e desafios contemporâneos* (pp. 13–28). Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Faria, J. (2013). *Coletivos juvenis e práticas libertárias* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2017). *A crise da educação no Brasil: neoliberalismo e precarização*. São Paulo, SP: Cortez.
- Hilário, K. A. (2012). *Ações socioeducativas com adolescentes no Projovem: permanências, limites e possibilidades* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (K. Grun & G. M. da Silva, Trans.). São Paulo, SP: Editora 34.
- Krauskopf, D. (2003). *Juventude e participação social*. Santiago, Chile: FLACSO.
- Mejía, M. R. (2017). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina: aportes y desafíos*. Bogotá, Colômbia: Siglo del Hombre.

- Oliveira, S. E. (2023). *Ações coletivas, identidades políticas e formas contemporâneas de representatividade juvenil* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- Oliveira, S. E., Silva, M. K. P. da, & Guimarães, V. G. S. (2018). Jovens pesquisadores: uma aposta para uma subversão de olhares: contribuições para processos educativos com jovens. *Anais do Simpósio Nacional Aproximações com o Mundo Juvenil*, 1–14. Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE. Recuperado de <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/annales/article/view/4287/4322>
- Puiggrós, A. (2019). *Pedagogía latinoamericana: historia y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Ruas, J. (2008). Políticas públicas de juventude e protagonismo juvenil. In Secretaria Nacional de Juventude (Org.), *Juventude e políticas sociais no Brasil* (pp. 113–124). Brasília, DF: SNJ/SGPR.
- Tavares, M. C. (2020). *Neoliberalismo e políticas sociais no Brasil pós-2016*. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Equador: Abya-Yala.

Informações sobre o autor

Sebastião Everton de Oliveira

Doutor em Educação pela UFMG, educador social e coordenador da pós-graduação *lato sensu* Juventude no Mundo Contemporâneo, promovida pela FAJE em parceria com a Rede Brasileira de Centros e Institutos de Juventude.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3509-7426>

sebastianpj06@gmail.com

Submissão: 20 abr. 2025

Aceite: 01 ago.2025