

Grupos de Conversa: um espaço diferenciado de socialização

SAULO PFEFFER GEBER^{*}

RENATA SILVA BERGO^{**}

Resumo

Neste texto, propomos algumas reflexões com base no relato de uma experiência de intervenção intitulada Grupos de Conversa, da qual participaram jovens inseridos no Programa Geração de Trabalho Protegido da Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) e lotados no convênio da Empresa de Transportes e Trânsito de Belo Horizonte (BHTrans). Iniciamos nossa reflexão com uma descrição do programa, partindo para um relato sobre o processo de acompanhamento dos jovens, o sítio do programa na rede de Assistência Social e os instrumentos de intervenção utilizados. Em seguida, destacamos a metodologia utilizada nos Grupos de Conversa, acreditando que essa seja uma proposta de ampliação das formas de socialização possíveis em um contexto de ações sociais dirigido ao público jovem. As reflexões sobre essa metodologia aqui apresentada se justificam diante da constatação da predominância do que vem sendo chamada de “forma escolar” nas ações dirigidas a esse público.

Palavras-chave: Política pública de juventude. Forma escolar. Socialização. Grupos de Conversa.

^{*} Psicólogo. mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
E-mail: saulopgeber@gmail.com

^{**} Pedagoga. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
E-mail: renata.bergo@ig.com.br

Introdução

Nossa proposta com este texto é trazer algumas reflexões com base no relato de uma experiência de intervenção intitulada “Grupos de Conversa”, da qual participaram jovens inseridos no Programa *Geração de Trabalho Protegido* da Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) e lotados no convênio da Empresa de Transportes e Trânsito de Belo Horizonte (BHTrans).

Iniciamos nossa reflexão com uma descrição do Programa *Geração de Trabalho Protegido*, partindo para um relato sobre o processo de acompanhamento dos jovens, o sítio do programa na rede de Assistência Social e os instrumentos de intervenção utilizados. Em um segundo momento, daremos destaque à metodologia utilizada nos Grupos de Conversa, acreditando que essa seja uma proposta de ampliação das formas de socialização possíveis em um contexto de ações sociais dirigido ao público jovem.¹ As reflexões sobre essa metodologia aqui apresentada se justificam a partir da constatação da predominância do que vem sendo chamada de “forma escolar” nas ações dirigidas a esse público.

¹ As reflexões aqui realizadas são feitas com base em uma experiência de estágio em psicologia no Programa *Geração de Trabalho Protegido* / AMAS entre junho de 2005 e dezembro de 2007.

Programa Geração de Trabalho Protegido

O Programa *Geração de Trabalho Protegido*, da AMAS tem como meta a reinserção social, por meio do trabalho, de jovens entre 16 a 18 anos que estejam em situação de risco pessoal ou social. Faz parte da rede de atendimentos às crianças e adolescentes, em relação aos serviços prestados à defesa de seus direitos e de sua proteção.

A chamada “porta de entrada” para o programa – forma pela qual os jovens são inseridos – consiste no encaminhamento

deles por intermédio de programas da Assistência Social da Prefeitura de Belo Horizonte,² de setores da própria AMAS, da Promotora de Justiça e do Juizado da Criança e do Adolescente. Mediante uma ficha inicial, é relatada a história do jovem, sua situação sociofamiliar e o motivo, ou motivos, do encaminhamento. Todos os jovens encaminhados passam por uma entrevista inicial, o primeiro contato deles com programa. O intuito da entrevista consiste em conhecer o jovem, aprofundar os motivos do encaminhamento, verificar se ele está na idade para ser inserido no programa, se está estudando, se possui os documentos necessários e avaliar se a inserção no Geração é uma intervenção válida.

² Dentre os programas podemos citar como exemplos o Serviço de Orientação Sociofamiliar (SOSF), o Núcleo de Apoio a Família (NAF), o Programa Liberdade Assistida (LA), o Miquilim, o Muriqui, o Abrigos, o Sentinela, dentre outros.

Se for considerado “perfil” para o programa, o jovem aguarda até que seja liberada uma dentre as 514 vagas. Toda a passagem do jovem pela AMAS, do encaminhamento inicial ao desligamento, é acompanhada por um banco de dados, no qual também constam diversas informações, como escolaridade, moradia, família, programa que o encaminhou, data do encaminhamento, local de trabalho, dentre muitas outras.

Os jovens participantes passam por um treinamento com duração de cerca de uma semana, no qual, por meio de dinâmicas, são discutidos temas referentes ao trabalho e à importância dele na vida desses jovens. Após esse treinamento inicial, eles são encaminhados para o local de trabalho, em empresas públicas ou privadas, nas quais recebem a função de aprendiz, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (1993). Cada adolescente aprendiz possui um orientador de referência no posto de trabalho, sua chefia imediata, que o acompanha em suas atividades diárias. Os orientadores, muitas vezes, são chamados para conversas na AMAS e também recebem cursos de capacitação para trabalhar com os jovens.

As formas de acompanhamento estabelecidas pelo programa são bastante variadas, podendo ser individuais ou em grupo. Constantemente, os jovens são visitados em seus postos de

trabalho e nessas visitas eles são observados na realização de suas funções e também são discutidas, com eles e com os demais membros do posto, possíveis alterações que podem ser feitas para melhorar o ambiente e a aprendizagem. Mensalmente, também são realizadas reuniões grupais com os jovens contratados nas quais são discutidos temas relacionados ao trabalho ou temas que façam parte do cotidiano deles, como escola, relacionamentos, família, afetividade, mas também temas como drogas, violência, conflitos, etc. Os participantes das oficinas são instigados a refletir sobre sua realidade e a se posicionarem como cidadãos.

Sempre que necessário, são realizados acompanhamentos psicossocioeducativos com os adolescentes, podendo participar o técnico, o orientador do programa de trabalho e o técnico responsável do programa de origem. Nessas reuniões, são feitas intervenções, levando em consideração a particularidade do caso. O programa também tem como estratégia o acompanhamento da família, compreendendo ser essa uma forma relevante de intervenção. Além desses acompanhamentos, outra forma de intervenção é o encaminhamento para cursos, como o de inclusão digital e oficina como de dança de salão, yoga, grafite, dentre outros.

Ao chegar aos 18 anos, os jovens participam do curso “Preparando para o futuro”, no qual aprendem a fazer currículos, como se portar em uma entrevista de emprego, dentre outros temas relacionados à profissionalização. Eles são encaminhados, também, para o Setor de Formação Socioeducativo da AMAS, no qual se busca inseri-los no mercado formal de trabalho.

Escolarização de nossas relações sociais

Com este breve relato, buscamos dar uma visão panorâmica da realidade de um programa social voltado para jovens em situação

de risco pessoal e social. O acompanhamento realizado pelo *Programa Geração de Trabalho Protegido* é estruturado com base em uma metodologia que utiliza diferentes técnicas interventivas que se ajustam ao momento e às circunstâncias vivenciadas pelos sujeitos. Também se pode observar o trabalho multidisciplinar realizado com base nas diferentes formações dos técnicos sociais, abordagens teóricas e metodológicas, bem como do trabalho em rede da Assistência Social.

Entretanto, apesar da existência dessa diversidade no programa, podemos constatar que grande parte das intervenções educativas dirigidas a esses jovens segue um modelo formativo muito semelhante ao modo escolar de socialização. Palavras como formação, aula, curso, oficina e reunião socioeducativa se multiplicam no trabalho realizado.

Essa realidade, no entanto, não é exclusiva do programa. Diferentes autores, como Bergo (2005); Dayrell; Leão; Reis (2007); dentre outros, ao analisarem políticas públicas de juventude no Brasil, vêm observando que grande parte das ações dirigidas aos jovens é realizada com base na ótica da escola.

Esse acontecimento se deve ao fato de que, na contemporaneidade, o modelo escolar consolidou-se de tal maneira no imaginário social que ultrapassou os limites das instituições de ensino formal e vem se tornando presente também em outros espaços sociais. Os sociólogos franceses Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 37-39) argumentam que, a despeito da suposta “crise” da escola na contemporaneidade, pode-se observar uma predominância da chamada “forma escolar” nos processos de socialização de nossa sociedade atual. Segundo os autores, a forma escolar

se caracteriza por um conjunto coerente de traços - entre eles deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme

as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 37-39)

Essa definição permite afirmar que, apesar de apresentarem algumas pequenas variações, as ações socioeducativas do programa estão predominantemente inscritas na lógica da forma escolar, na qual técnicos e jovens estão submetidos a imperativos impessoais e princípios reguladores de suas ações. Retomando alguns aspectos próprios do cotidiano no programa, podem ser identificados – além dos “traços” apresentados na citação como característicos da forma escolar – outros fatores que também sinalizam claramente o modelo de socialização que emoldura o trabalho realizado no programa:

- adoção de certas posturas, mecanismos e instrumentos didáticos que transformam as oficinas socioeducativas em *aulas*;
- organização gradual das atividades;
- obediência à estruturação burocrática do tempo;
- espaços cuidadosamente ordenados e regulados;
- atividades e exercícios do tipo pergunta-resposta;
- turnos de fala.

Recorrendo a uma análise sócio-histórica da constituição da escola na França, os autores acima citados conceituam a forma escolar como a invenção de um modelo inédito de relação social entre mestre e aluno, que se formulou nos séculos XVI e XVII. Essa nova configuração dos processos de formação e transmissão de conhecimento caracterizou-se justamente por se distinguir de outras formas e por estabelecer uma relação entre os adultos e as novas gerações que se autonomizou diante de outros tipos de relações sociais. A partir de então, as relações educativas se retiram do espaço social comum e passam a acontecer na *escola*, um espaço especial distinto dos lugares onde se realizam as demais atividades sociais.

Segundo Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 13), por se realizar primeiramente na escola, território historicamente legitimado³ como *locus* do conhecimento e da ordem, a forma escolar tende a estruturar outros espaços, mesmo que bastante afastados dos domínios escolares. Os saberes e as práticas veiculados por ela são hoje amplamente reconhecidos e consagrados pela sociedade. Nesse contexto, tem se tornado uma tarefa extremamente difícil a apresentação de propostas educativas alternativas que possibilitem relações sociais e processos de socialização não tão fortemente marcados por esse modelo.

³ Os autores nos lembram, entretanto, que o processo de reconhecimento social da escola não se deu sem “dificuldades, conflitos e lutas”. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 10)

Atualmente, é possível observar que espaços sociais de caráter educativo, sobretudo os que atendem o público infanto-juvenil, não têm conseguido proporcionar situações em que a aprendizagem seja compreendida como uma prática social, como uma atividade essencialmente contextualizada e coletivamente organizada. De modo geral, em projetos e programas sociais o tempo, o espaço e as atividades são sistematicamente planejados e organizados para que sejam inteiramente voltados para a educação, para a formação dos sujeitos.

Quer seja um projeto de educação pela arte, quer seja uma “escolinha de futebol” ou, ainda, uma oficina de teatro, a tendência é que nessas propostas o tempo seja racionalizado; as atividades sejam previamente elaboradas por especialistas; as interações verbais sejam reguladas; as produções pessoais passem por avaliações alheias; a organização dos grupos de trabalho obedeça a critérios rígidos; e as relações sociais sejam marcadas pela intenção pedagógica.

Quando se observam, hoje, as relações entre adultos e crianças nas nossas formações sociais, fica patente a propensão de transformar cada instante em um instante de educação, cada atividade das crianças em uma atividade educativa, isto é, uma atividade cuja finalidade é formá-las, formar seus corpos, formar seus conhecimentos, formar sua moral... sendo que todos esses aspectos são indissociáveis. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 43)

No entanto, se pensarmos que propostas socioeducativas, como a do *Programa Geração de Trabalho Protegido*, têm como um de seus principais objetivos promover uma formação cidadã para os jovens atendidos e que pretende atingir, de maneira gradativa e consciente, uma democratização de suas relações interpessoais, não poderíamos deixar de considerar como parte integrante desse processo a maneira como se dá comumente a participação dos sujeitos. Isso porque a organização, as normas e os procedimentos presentes nos espaços educativos constituem dispositivos fundamentais pelos quais pode-se permitir e incentivar ou, ao contrário, proibir e inibir essa participação.

Ao observar a realização das atitudes promovidas pelo programa, nota-se que os profissionais, de modo geral, tendem a reconhecer como legítimas as experiências sociais que os jovens vivenciam, mas raramente a pluralidade de seus modos de agir e pensar é incorporada à prática de intervenção. Isso, porém, não acontece por acaso ou por incapacidade dos técnicos do programa, mas deve-se ao fato de que romper com os códigos e repertórios da forma escolar implica o enfrentamento de, pelo menos, dois tipos principais de dificuldades:

1º) resistência e receio em abandonar a segurança oferecida por um modelo educativo amplamente disseminado e enraizado não somente em âmbito escolar, mas também em outros espaços sociais;

2º) desconhecimento ou não-reconhecimento de outras formas de socialização e transmissão cultural distintas da forma escolar.

A primeira “dificuldade” apontada refere-se à existência de um padrão consolidado socialmente daquilo que seja efetivamente um processo educativo. A conformação e legitimação de um modo escolar de socialização e transmissão de conhecimentos

fizeram parte do processo de configuração da modernidade. Ou seja, a emergência da forma escolar não é somente o efeito ou uma consequência desse processo, mas participa dessa nova ordem e, segundo Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 12), ela instaura um novo modo de socialização.

Assim, houve uma difusão ampla de preceitos e saberes gestados na escola e, progressivamente, o pensamento e as práticas pedagógicas passaram a regular outras relações interpessoais e não somente a relação professor-aluno, além de tematizar questões presentes em outros campos sociais que não somente o escolar. Como consequência dessa difusão, determinados aspectos que observamos na escola hoje se figuram como imutáveis.

Historicamente, os sistemas de ensino criaram aparatos que conferiram à ação pedagógica a autoridade de disseminadora de certos valores, hábitos e atitudes, como se estes possuíssem uma significação universal. Esse modelo naturalizou-se a tal ponto que, mesmo fora da escola, ele é tomado como norma e como “normal”, “obvio”, “oficial”. E, à medida que é assim considerado, ele limita as possibilidades de pensar e agir de outras formas.

Além de estabelecer um padrão, a emergência de um modo propriamente escolar para a formação das novas gerações provocou a desqualificação de outras formas de educar. O modo como a transmissão cultural se dava em ambientes familiares e de trabalho, ou por meio das relações cotidianas nos espaços públicos, por exemplo, são, então, pejorativamente classificados como informais, assistemáticos, improvisados. Paulatinamente, o modelo escolar se impôs a outros modelos de socialização.

Assim, com relação ao segundo ponto apresentado, é possível afirmar que, para superar tal “dificuldade”, faz-se necessária, primeiramente, a descoberta e o confronto com modelos alternativos de socialização e transmissão de saberes, passando ao

reconhecimento de que o modelo escolar não é nem o único, tampouco necessariamente o melhor. Portanto, seria preciso atentar para as questões que emergem dos processos de educação que ultrapassam esse modelo e que produzem aprendizagens e modos de interação social bastante originais e extremamente ricos do ponto de vista da formação humana.

Nesse contexto, torna-se urgente conhecer e divulgar espaços e modos de socialização e transmissão cultural distintos do modelo dominante, para que a riqueza e a variedade dos processos educativos possam emergir no cenário social. É nessa perspectiva que passamos a apresentar duas propostas diferenciadas de intervenção que vêm sendo promovidas no *Programa Geração de Trabalho Protegido* com o intuito de ampliar as concepções e formas de ação educativa ali presentes.

A função formativa do trabalho

A primeira proposta de ampliação do *Programa Geração de Trabalho Protegido* que o diferencia da maioria das ações sociais dirigidas aos jovens está no reconhecimento do papel ocupado pelo *trabalho* no processo de socialização desses sujeitos que vivenciam situações diversas de vulnerabilidade social. A intervenção central do programa, que consiste no encaminhamento dos jovens ao mercado formal de trabalho, não se limita à concepção da necessidade de esses sujeitos gerarem renda ou até mesmo na tentativa de ocupação do “tempo livre” deles.

Uma das prerrogativas principais no encaminhamento para o trabalho se estabelece na possibilidade de aprendizagem pela prática, pela vivência cotidiana, pelo fazer. Reconhecer a aprendizagem no contato com diferentes profissionais em ambientes de

trabalho permite a quebra de um dos fortes paradigmas de nossa sociedade atual, que consiste na dicotomização entre o saber e o fazer, entre o teórico e o prático, muitas vezes além de separar, priorizando o primeiro elemento em relação ao segundo.

Uma segunda justificativa compreendida pelo programa está no reconhecimento do trabalho em seu sentido genérico, como um dos processos de transformação da natureza, com base nas necessidades do homem. O trabalho se estabelece como uma das formas superiores de prática social, sendo antes idealizado na consciência. Os jovens, ao assumirem funções nos postos de trabalho, encontram nas atividades uma possibilidade de realização subjetiva. Em suas ações, os jovens produzem significados, estabelecendo uma relação com o mundo e sendo reconhecidos pelos outros. Uma última justificativa em relação ao trabalho estaria no reconhecimento deste como recurso terapêutico, proposta essa defendida por Lima e Brescia (2002).

Grupos de Conversa

Outra experiência de ampliação do *Programa Geração de Trabalho Protegido* abordada neste texto se refere a uma experiência piloto realizada com os jovens lotados no convênio com a BHTrans, denominada “Grupos de Conversa”. Essa proposta apresenta estruturas que operam em outras lógicas que não a escolar, sinalizando a existência de diferentes possibilidades de ação socioeducativa com o público jovem.

Grande parte dos 514 jovens inseridos no programa é encaminhada para diversos postos de trabalho, nos quais exercem funções administrativas como as de *office-boy* e atendente de escritório. No entanto, em parceria com a BHTrans e partindo de uma demanda real de trabalho, aproximadamente 60 desses jovens

são responsáveis pela realização de campanhas e programas de educação para o trânsito por meio de recursos teatrais.

Frequentemente, os jovens que são especificamente encaminhados para o convênio da BHTrans participam ou já participaram de grupos musicais – *rap*, *funk*, *axé* –, atividades circenses, grupos teatrais, gostam de grafitar, de desenhar ou têm interesse por essas atividades.

Os programas permanentes de responsabilidade dos jovens são o *Fique Vivo Transitando Legal* e o *Circo Transitando Legal*, destinados às crianças de até 12 anos, nos quais são realizadas palestras e esquetes teatrais. Em alguns períodos do ano, são realizadas as campanhas temáticas que, mediante a entrega de folhetos e da realização de esquetes teatrais, objetivam conscientizar motoristas de carros, motoqueiros e pedestres em relação a questões éticas ligadas à dinâmica do trânsito. Dentre as campanhas, destacam-se as seguintes: “Bebida no trânsito é dose”, “Faixa de pedestre – A vida pede passagem”, “Duas Rodas, mil cuidados”, “Celular – Não fale no trânsito”.

Além das intervenções realizadas pela equipe técnica do programa, esses “jovens educadores para o trânsito” recebem uma formação específica que os instrumentaliza na realização dos esquetes teatrais. Diariamente, frequentam aulas de teatro, circo, música, fazem exercícios de alongamento, de técnicas vocais e participam de oficinas de arte-educação.

Partindo da constatação de que grande parte das intervenções dos espaços educativos dirigidas aos jovens, de certa forma, reproduz o modelo escolar de socialização (treinamento inicial, aula de arte educação, aula de cidadania, aula de teatro, aula de dança, curso preparando para o futuro, dentre muitos outros) e buscando atuar com os jovens do programa, é proposto ao grupo de jovens um espaço diferenciado de socialização.

Com o nome de “Grupos de Conversa”, a intervenção se dava uma vez por semana com grupos de aproximadamente 10 a 15

participantes. Valendo-nos de alguns dos elementos característicos dos “grupos terapêuticos”, foram estabelecidas para os jovens as seguintes regras básicas para o funcionamento do grupo: tudo que é trazido para o grupo é válido, desde que seja verdadeiro; todas as opiniões são importantes e devem ser respeitadas; o que é discutido no grupo deve ficar no próprio grupo. Acreditamos que a construção de regras comuns é necessária para se estabelecer um espaço mínimo de socialização. O que caracterizaria esse grupo e, por consequência, o diferenciaria dos demais espaços educativos dos programas sociais é a não-necessidade de transmissão de conteúdos. Não é objetivo central com a proposta educar os jovens na perspectiva de que eles aprendam novos conceitos, novas habilidades, tampouco faz-se necessária a repetição por meio de exercícios, elementos esses muito característicos de uma rotina escolar.

Apesar disso, não conseguimos nos afastar da necessidade de estabelecer um tempo específico para a atividade. Dada a estrutura do programa, esse tempo deveria ocorrer em um tempo de uma hora e meia, não podendo terminar antes, tampouco exceder esse tempo. Também, no início da atividade, de certa forma, era necessário exercer um controle sobre os corpos dos participantes, fazendo com que eles se sentassem em roda.

Estabelecidas as três regras básicas, não havia um tema predeterminado para as discussões nem uma programação que devesse ser seguida. No início, os jovens tinham muita dificuldade de propor temas para a conversa, muitas vezes solicitando aos técnicos que estabelecessem o que iria ser discutido ou tentavam imaginar os temas que poderiam interessá-los. Essa dificuldade, possivelmente, comprova o quanto os jovens estão “treinados” a funcionar com base no modelo escolar de socialização, como se outras possibilidades não existissem, e, caso ocorressem, seriam caracterizadas como incorretas.

Vencendo as barreiras iniciais e sempre iniciando o grupo com o estabelecimento das regras, os jovens começaram a trazer questões pessoais para a conversa. Contavam casos que haviam ocorrido com eles durante a semana, relatavam a experiência de entrada no programa, falavam sobre vontades e projetos de vida futuro. Dentre a diversidade de temas abordados pelos jovens podemos constatar dois que muitas vezes sobressaíam.

O primeiro está ligado à questão da “violência”. O tráfico de drogas, assassinatos, cenas violentas que os jovens presenciaram ou até mesmo sofriam eram muito comuns serem narradas pelo grupo. Percebemos, portanto, que a violência ocupa espaço central no cotidiano desses jovens, certamente justificada pelo contexto social em que eles vivem.

Um segundo tema, também bastante recorrente, poderia ser pensado, como as “desigualdades sociais” muito peculiar à nossa sociedade. Os jovens, em seus relatos, reconhecem as privações que sofrem e a falta de oportunidade na vida, além de reconhecer outro grupo, que teria acesso a esses elementos sociais de que eles foram privados. O abismo social existente é tão grande que as falas sobre os sujeitos sociais que ocupariam os patamares mais elevados de nossa sociedade eram feitas sempre de forma imaginária. Em nenhum momento foi relatada uma conversa ou um contato com outro jovem “filhinho de papai” (termo frequentemente utilizado pelos jovens participantes do grupo).

Podemos constatar, em relação à experiência dos grupos, que muitas vezes os jovens narravam histórias parecidas com as que seus colegas tinham acabado de contar. Entende-se, portanto, que eles se reconheciam na história dos colegas e queriam relatar algo do vivido deles que, de certa forma, se parece com o vivido do outro. Portanto, outra possível contribuição do grupo que poderíamos hipotetizar estaria na troca de experiência entre os jovens e no reconhecimento dos outros, por meio das histórias que contam como sujeitos.

Segundo Dayrell (2006), a sociabilidade, ou seja, a troca de experiências entre grupo de pares, ocupa papel central no processo de socialização dos jovens. Na tentativa de romper com o que os prende ao mundo infantil, os jovens buscam entre si outras referências no processo de construção identitária. De acordo com o autor,

[...] podemos afirmar que a sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente de identidade. (DAYRELL, 2006, p. 11)

Mesmo estando em um contexto institucional de um programa social e não ocorrendo de forma espontânea, acreditamos que os Grupos de Conversa acabam por incentivar essas trocas de experiências entre esses sujeitos.

Conclusão

Apesar de as reflexões aqui apresentadas serem muito iniciais, necessitando ainda de maior teorização e sistematização, acreditamos que a proposta dos Grupos de Conversa permite uma ampliação das possibilidades de trabalho interventivo nas ações dos jovens atendidos em programas sociais. Essa ampliação se dá se reconhecemos os Grupos como espaços educativos que se diferenciam do que vem sendo produzido e reproduzido em larga escala em nossa sociedade. Essa proposta valoriza o diálogo entre os sujeitos envolvidos, a aprendizagem entre os pares e a troca de experiências e saberes, não tendo como propósito central a necessidade de transmissão de conteúdos.

Acreditamos que a sistematização de experiências educativas que ocorrem fora do ambiente e do modelo escolar seja um caminho interessante a ser explorado, uma vez que não

há ainda um número significativo de publicações e pesquisas acadêmicas que se dediquem ao estudo dessas temáticas. Em face disso, torna-se urgente a realização de investigações que focalizem diferentes espaços e situações de aprendizagem. Talvez esses novos conhecimentos possam vir a orientar a elaboração e a reestruturação de políticas públicas, e ser também úteis à prática dos profissionais interessados em compreender as recentes demandas da área.

No limite, a maior aproximação de diferentes tipos de ação socioeducativa pode configurar-se como uma oportunidade de conhecermos outras formas de socialização. Ou seja, estarmos mais atentos e investigar questões que emergem das práticas sociais e de processos educativos que não se dão em salas de aula pode provocar importantes questionamentos e reflexões sobre os próprios modos escolares de aprendizagem e também sobre as relações sociais de modo geral.

CONVERSATION GROUPS: A DIFFERENTIATED SPACE FOR SOCIALIZATION

Abstract

In this text, we present some reflections based on an intervention experience entitled Conversation Groups, in which young people from the Protected Work Creation Program of the Municipal Association of Social Assistance (AMAS), who were assigned to the program with the Belo Horizonte Transportation Authority (BHTrans), participated. We began our reflection with a description of the program, based on a report on the accompaniment of the young people, the program's status within the Social Assistance network and the intervention instruments used. Next, we emphasized the methodology used in the Conversation Groups, believing that this is a proposal to increase the kinds of socialization that are possible in a context of social actions directed towards young people. The reflections on this methodology presented herein are justified in light of the predominance of what is being called "scholastic form" in the actions directed towards this public.

Key-words: Public policy on youth. Scholastic form. Socialization. Conversation Groups.

GROUPES DE CONVERSATION: UN ESPACE DE SOCIALISATION DIFFERENCIE

Résumé

L'article fait des réflexions autour du récit d'une expérience appelée Groupes de Conversation, à laquelle ont participé des jeunes inscrits dans le Programa de Geração de Trabalho Protegido de l'Association Municipale de l'Assitance Sociale (AMAS), selon l'accord fait avec l'Empresa de Transportes e Trânsito de Belo Horizonte (BHTrans). La réflexion commence par une description du programa, ensuite on décrit le processus lié au suivi des jeunes, la place du programme dans le réseau d'Assistance Sociale et les outils utilisés dans les interventions. On détaille également la méthodologie employée dans les Groupes de Conversation ; les auteurs espèrent que leur proposition constituera une ouverture aux formes de socialisation dans un contexte d'actions sociales adressées au public jeune. Les réflexions autour de la méthodologie utilisée se justifient par la constatation de la prévalence de ce qu'on appelle "forme scolaire" des actions adressées à ce genre de public.

Mots-clés: Politique publique pour la jeunesse. Forme scolaire. Socialisation. Groupes de Conversation.

Referências

BERGO, Renata Silva. *Reinventando a escola: ideais, práticas e possibilidades de um projeto socioeducativo*. 2005. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2005.

DAYRELL, Juarez. *A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/A%20Escola%20faz%20Juventudes-%20Reflex%F5es%20em%20torno%20da%20socializa%E7%E3o%20Juvenil.pdf>. Acesso em: 7 set. 2008.

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana Batista. Juventude, pobreza e ações educativas no Brasil. In: SPOSITO, Marília Pontes. *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007. p. 47-82.

LAHIRE, Bernard; VINCENT, Guy; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

BRASIL. Lei n. 8.069. *Estatuto da criança e do adolescente*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Ministério do Bem-Estar Social, 1993.

LIMA, Maria Elizabeth A.; BRESCIA, Marcos Flávio. O trabalho como recurso terapêutico. In: GOULART, Íris B. *Psicologia organizacional e do trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.