

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ERMELINDO PAULO BREVIGLIERI SCHULTZ

CONVIVÊNCIAS CRIATIVAS: CRIATIVIDADE E CONSCIÊNCIA CRÍTICA PARA O  
CULTIVO DE OPORTUNIDADES DE SONHAR COM JOVENS EM SITUAÇÃO DE  
VULNERABILIDADE SOCIAL

CURITIBA PR

2020

ERMELINDO PAULO BREVIGLIERI SCHULTZ

CONVIVÊNCIAS CRIATIVAS: CRIATIVIDADE E CONSCIÊNCIA CRÍTICA PARA O  
CULTIVO DE OPORTUNIDADES DE SONHAR COM JOVENS EM SITUAÇÃO DE  
VULNERABILIDADE SOCIAL

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Informática no Programa de Pós-Graduação em Informática, Setor de Ciências Exatas, da Universidade Federal do Paraná.

Área de concentração: *Ciência da Computação*.

Orientadora: Laura Sanchez García.

CURITIBA PR

2020

Catálogo na Fonte: Sistema de Bibliotecas, UFPR  
Biblioteca de Ciência e Tecnologia

---

S387c Schultz, Ermelindo Paulo Breviglieri  
Convivências criativas: criatividade e consciência crítica para o cultivo de oportunidades de sonhar com jovens em situação de vulnerabilidade social [recurso eletrônico] / Ermelindo Paulo Breviglieri Schultz – Curitiba, 2020.

Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Setor de e Ciências Exatas, Programa de Pós-graduação em Informática.

Orientadora: Laura Sanchez García.

1. Aprendizagem criativa. 2. Papert, Seymour. 3. Freire, Paulo. 4. Resnick, Mitchel. I. Universidade Federal do Paraná. II. Sanchez García, Laura. III. Título.

CDD: 004.019

---

Bibliotecária: Roseny Rivelini Morciani CRB-9/1585



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INFORMÁTICA -  
40001016034P5

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em INFORMÁTICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ERMELINDO PAULO BREVIGLIERI SCHULTZ** intitulada: **CONVIVÊNCIAS CRIATIVAS: CRIATIVIDADE E CONSCIÊNCIA CRÍTICA PARA O CULTIVO DE OPORTUNIDADES DE SONHAR COM JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**, sob orientação da Profa. Dra. LAURA SANCHEZ GARCIA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 07 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

08/12/2020 15:28:30.0

LAURA SANCHEZ GARCIA

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

08/12/2020 11:27:14.0

RODRIGO FREESE GONZATTO

Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

08/12/2020 11:02:38.0

ROBERTO PEREIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua Cel. Francisco H. dos Santos, 100 - Centro Politécnico da UFPR - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 81531-980 - Tel: (41) 3361-3101 - E-mail: ppginf@inf.ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 65044

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o código 65044

*Àqueles que se indignam com toda  
forma de injustiça e sonham (e que-  
rem ver os outros sonharem) com um  
outro mundo.*

## AGRADECIMENTOS

Tive a oportunidade de conhecer e trabalhar com pessoas que muito me ensinaram sobre teoria, prática e, principalmente, sobre **vida**. Não "a vida", como se existisse uma única forma de viver, mas sobre a possibilidade do viver mais que o mero existir em função das necessidades e desejos de poucos. Viver em contraposição à realidade violenta normalizada frente a maior parte da população brasileira, incluindo jovens, cujos sonhos são suprimidos pelas estruturas opressivas que os cercam. Pessoas produtoras de vida contra a normalização da não-vida. Com essas pessoas, signifiquei na prática o termo *conviver*: compartilhar formas de vida.

A primeira pessoa que me ensinou muito foi minha mãe, Ivete. Criou-me sozinha desde meus 10 anos de idade, limitada fisicamente após um erro médico. Em sua história de vida rodeada por tristezas, centrou seus esforços para me criar com alegria. Fez questão que eu me dedicasse exclusivamente aos estudos até o fim de minha graduação - mesmo que fossemos sustentados apenas com a sua aposentadoria por invalidez. Diante de todas as adversidades, garantiu sozinha que eu crescesse rodeado por vida. Obrigado, mãe.

Na graduação, tive sorte de conhecer três professores que foram fundamentais para meu desenvolvimento intelectual, mas também para meu desenvolvimento como ser humano. A primeira, é a minha orientadora, a Laura, o qual trabalho junto desde 2015. Com Laura, pude significar o trabalho técnico-científico junto à vontade de mudança da realidade **com** as pessoas *a partir do que elas realmente necessitam*. Aprendi a não separar o comprometimento político-social do rigor do trabalho de produção de conhecimento na universidade. Já o trabalho na graduação junto ao professor Renato Carmo permitiu que eu me preocupasse com a aproximação do conhecimento produzido na universidade das pessoas. Para fechar, também tive a oportunidade de construir conhecimento rigoroso e trabalho prático com o professor Roberto Pereira, no qual as trocas de ideias contribuíram muito para meu desenvolvimento enquanto pesquisador.

Também sou grato à todos os colegas do laboratório de IHC da UFPR, dos quais compartilhei e construí conhecimento e amizades.

No meio desta trajetória, tive a sorte de conhecer a Laís. Parceira de vida, também se tornou parceira na luta e parceira na prática junto aos jovens. Obrigado, amor.

Também sou grato aos profissionais da Assistência Social de Pinhais que contribuíram com a viabilização do projeto. Em especial, sou grato à Secretaria de Assistência Social do Município, que acreditou e cedeu o espaço necessário para a realização dos projetos.

Eu sou profundamente grato à todos os jovens e aos educadores dos projetos Programando Meu Contexto, LabCRAS e EngajaCJ!. As lições aprendidas com cada um de vocês transformou minha visão de mundo e cultivou em mim esperança. A alegria de compartilhar sonhos com vocês é imensurável.

Esta dissertação foi escrita com toques de esperança de muitas pessoas. Que ela possa tocar esperançosamente muitas outras.

## RESUMO

Em um mundo no qual a divisão de trabalho entre seres humanos e máquinas já produz novas relações sociais, econômicas e políticas, a criatividade tem sido considerada como um fator determinante para o sucesso de indivíduos, comunidades e nações. Como consequência desta lógica de sociedade, afirma-se que aqueles que não souberem pensar e agir criativamente estarão fadados ao fracasso. No entanto, a criatividade é apropriada pela elite para a subserviência dos excluídos. Contra esta lógica que potencializa o espaço para a reprodução de um mundo ainda mais desigual e injusto, é proposto este trabalho propõe que cultivemos convivências criativas com jovens em situação de vulnerabilidade social. Convivência Criativa é o conceito cunhado nesta dissertação e se refere à prática que busca cultivar uma criatividade que parta da reflexão crítica sobre a realidade e que objetive a transformação do mundo - um mundo onde compartilhem vida (conviver) criativamente. A ideia de convivências criativas foi construída junto a jovens socialmente vulneráveis e educadores sociais dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) de Pinhais, no Paraná, em um trabalho de pesquisa-ação criativa e transformadora que durou dois anos e seis meses.

A partir do conhecimento construído junto a jovens e educadores, esta dissertação apresenta quatro pilares que objetivam servir como base para pensar a prática de convivências criativas com jovens em situação de vulnerabilidade social em outros contextos. O primeiro pilar, “Questionar a Sociedade Criativa”, é um convite para criticar e desafiar uma lógica de sociedade onde a criatividade é o principal fator para sucesso de indivíduos ou de coletivos. O segundo pilar, “Centralidade na Convivência”, é um convite para que as práticas tenham como objetivo final não a criatividade em si, mas sim a co-produção de vida - contrapondo a esperança à lógica violenta vivenciada cotidianamente pelos jovens. No terceiro pilar, “Práxis Freireana-Papertiana”, as ideias de Paulo Freire, Mitchel Resnick e Seymour Papert apoiam a defesa de uma prática pedagógica e politicamente transformadora que esteja, simultaneamente, preocupada com as paixões e os interesses individuais dos jovens. O último pilar, “Jovens como refazedores do mundo”, é um convite para uma necessária desconstrução da visão sobre os jovens, de modo a entender que estes podem e querem transformar o mundo para que ele seja mediado por vida. Adicionalmente aos quatro pilares, esta dissertação também apresenta quatro linhas de ação para apoiar a construção de uma prática em convivências criativas com jovens em situação de vulnerabilidade social: Vivenciar, com atividades que possibilitem a vivência e experiência de formas de vida (e.g. natureza ou cultura); Expressar, com atividades que possibilitem que os jovens digam sua palavra; Projetar futuros, com atividades que apresentem um ferramental que possibilite com que os jovens desenhem e imaginem outros futuros; e Construir, com atividades que possibilitem que jovens se apropriem de ferramentas, métodos e tecnologias para efetivar, de fato, os futuros desenhados e imaginados por eles.

Palavras-chave: Aprendizagem Criativa. Paulo Freire. Design Participativo. Seymour Papert. Mitchel Resnick.

## ABSTRACT

In a world in which the division of labor between humans and machines already produces new social, economical, and political relations, creativity has been considered a determining factor for the success of individuals, communities, and nations. As a result of this logic of society, it is stated that those who do not know how to think and act creatively will be doomed to failure. However, creativity is appropriated by the elite for the subservience of the excluded. Against this logic that enhances the space for the reproduction of an even more unequal and unjust world, this work proposes proposals that we cultivate Creative Coexistences with young people in a situation of social vulnerability. Creative Coexistence is the concept coined in this dissertation and refers to the practice that seeks to cultivate creativity that starts from a critical reflection on reality and that aims at the transformation of the world - a world where we share life (coexist) creatively. The idea of creative coexistence was built with socially vulnerable young people and social educators from the Social Assistance Reference Centers (CRAS) in Pinhais, Paraná, in a creative and transformative research-action work that lasted two years and six months.

Based on the knowledge built with young people and educators, this dissertation presents four pillars that aim to serve as a basis for thinking about the practice of creative coexistence with young people in situations of social vulnerability in other contexts. The first pillar, "Questioning the Creative Society", is an invitation to criticize and challenge a logic of society where creativity is the main factor for the success of individuals or collectives. The second pillar, "Centrality in Coexistence", is an invitation for the practices to have as their final objective, not creativity itself, but rather the co-production of life - contrasting hope with the violent logic experienced daily by young people. In the third pillar, "Freirean-Papertian praxis", the ideas of Paulo Freire, Mitchel Resnick, and Seymour Papert support the defense of a pedagogical and politically transformative practice that is simultaneously concerned with the passions and individual interests of young people. The last pillar, "Young people as world remakers", is an invitation to a necessary deconstruction of the vision about young people, to understand that they can and want to transform the world so that it is mediated by life. In addition to the four pillars, this dissertation also presents four lines of action to support the construction of practice in creative coexistence with young people in a situation of social vulnerability: Experiencing, with activities that enable the living and experience of life forms (e.g. nature or culture) ); Express, with activities that enable young people to say their own words; Designing futures, with activities that present a tool that allows young people to draw and imagine other futures; and Build, with activities that enable young people to take advantage of tools, methods, and technologies to effectively implement the futures designed and imagined by them.

Keywords: Creative Learning. Paulo Freire. Participatory Design. Seymour Papert. Mitchel Resnick.



## LISTA DE FIGURAS

3.1	Jovens e educadora social formando uma galeria de expectativas dos jovens e educadora social do CRAS Sul. . . . .	35
3.2	Subconjunto com quatro quadros da representação do problema da evasão escolar infantil. . . . .	36
3.3	Subconjunto com quatro quadros da representação do problema do racismo. . . .	37
3.4	Protótipo de baixa fidelidade criado pela jovem que está fora da escola. O protótipo apresenta um formulário na qual a criança ou jovem coloca suas informações (nome completo, cidade, ano que saiu da escola e razões para ter saído ) e um botão que ao ser clicado permite que a criança ou jovem entre em contato com alguém que possa a ajudar a voltar para escola. . . . .	38
3.5	Protótipos criados pelos outros dois jovens. À esquerda, o aplicativo Robô Amigo, que busca ajudar as pessoas com depressão por meio da conversa. À direita, um aplicativo contra a violência contra a mulher, na qual ela coloca todos os dados e escolhe uma palavra-chave para caso esteja sendo vítima de agressão. Assim que a mulher fala a palavra-chave, o aplicativo escuta e chama a polícia para ajudá-la.	39
3.6	Memes conscientes sobre higiene pessoal. À esquerda, o meme passa a mensagem sobre a importância de lavar a mão. À direita, o meme critica a falta de escovação dos dentes. . . . .	42
3.7	Memes conscientes sobre outros temas. À esquerda, o meme transmite uma mensagem de igualdade. À direita, o meme valoriza a doação de sangue. . . . .	42
3.8	Memes sobre o CRAS. À esquerda, o meme ironiza o horário de ida ao CRAS. À direita, o meme traz uma mensagem de animação com os dias que tem SCFV. . . .	43
3.9	Exemplo de duas exposições pensadas pelo primeiro grupo. À esquerda, os jovens pensaram em um espaço parecido com uma sala para assistir televisão, onde memes sobre séries seriam expostos nessa televisão. À direita, os jovens pensarem em um espaço com dois computadores antigos onde os memes antigos ficariam em exposição. . . . .	43
3.10	Exemplo de meme 3D pensado pelos jovens. Na exposição “Memes Final” estariam os melhores memes. O meme da imagem refere-se ao vídeo da menina que atropelou o gato com um carrinho de rolimã. . . . .	44
3.11	Exemplo de dois memes 3D criados pelo jovens. À esquerda, a representação em 3D de um famoso meme do personagem de desenho animado bob esponja feito pela turma da tarde. Todos os 3 jovens que vieram naquele dia apoiaram de alguma forma na criação do meme. À esquerda, a representação em 3D do meme Laranjão criado pela turma da manhã. . . . .	45
3.12	Exposições organizadas pelos jovens. À esquerda, a exposição com os memes sobre os CRAS. Ao centro, a exposição de memes 3D. À direita, a exposição com memes conscientes. . . . .	46

3.13	Mesa com os lanches disponibilizados pelo município. Ela foi posicionada estrategicamente de modo que os visitantes pudessem visualizar as exposições e comer. O município disponibilizou o <i>coffee break</i> para 100 pessoas. . . . .	46
3.14	Momentos de visitação ao museu. À esquerda, uma jovem aprecia a exposição de memes engraçados. À esquerda, jovens discutem a criação de um meme.. . . .	47
3.15	Dois momentos do passeio ao LabCOM. À esquerda, um jovem explora a estrutura de um dos espaços do local. À direita, os jovens participam da oficina que preparamos para o passeio. . . . .	51
3.16	Considerações positivas sobre o passeio ao LabCOM de dois jovens. . . . .	51
3.17	Momento de gravação de uma das cenas do curta no espaço do CRAS. . . . .	52
3.18	Uma síntese dos três ciclos deste projeto por meio de sua duração, proposta, avanços e desafios. . . . .	57

## LISTA DE TABELAS

3.1	Síntese da quantidade de oficinas e passeios em cada CRAS. . . . .	33
3.2	As 30 expectativas representadas e interpretadas da Galeria de Expectativas. . . .	36
3.3	Os 8 temas levantados pelos jovens. Em itálico estão os temas que escolhemos para eles representarem no jogo Alcachofra. . . . .	48
3.4	As 20 perguntas que levamos para o jogo Questionamento coletivo da realidade..	50

## LISTA DE ACRÔNIMOS

CJ	Centro da Juventude
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializada da Assistência Social
DP	Design Participativo
IHC	Interação Humano-Computador
IJC	Interação Jovem-Computador
LabCOM	Laboratório de Comunicação e Artes da PUCPR
MIT	Massachusetts Institute of Technology
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SEMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SUAS	Sistema Único de Assistência Social

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO</b>	<b>15</b>
2.1	INTERAÇÃO HUMANO-COMPUTADOR	15
2.1.1	Design Participativo	15
2.1.2	Interação Jovem-Computador	18
2.2	EDUCAÇÃO	20
2.2.1	Educação em Criatividade	21
2.2.2	Papert e Resnick: aprender por meio da construção de artefatos significativos	23
2.2.3	Freire: valorizar a realidade dos jovens, diálogo, consciência crítica e a natureza política da educação	24
<b>3</b>	<b>PESQUISA-AÇÃO: CULTIVANDO EXPERIÊNCIAS DE CONVIVÊNCIA CRIATIVA</b>	<b>26</b>
3.1	PRIMEIROS DOIS CICLOS	26
3.2	O PROJETO LABCRAS	28
3.2.1	O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos	28
3.2.2	Metodologia do projeto na prática	30
3.2.3	Visão geral das oficinas e passeios	33
3.2.4	Cinco exemplos, cinco lições	34
3.2.5	Dois projetos, muitas lições	40
3.3	O PROJETO ENGAJA CJ!	53
3.4	REVISITANDO OS CICLOS DO TRABALHO	56
3.5	REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA	58
3.5.1	Epistemologia	59
3.5.2	Valores	60
3.5.3	Partes interessadas	61
3.5.4	Resultados	61
<b>4</b>	<b>CONVIVÊNCIAS CRIATIVAS: ENTRE O CONVIVER E O CRIAR, ESTABELECEM NOVAS FORMAS DE RELAÇÕES HUMANAS JUSTAS</b>	<b>63</b>
4.1	CARACTERIZANDO O CONCEITO	63
4.2	CONSCIÊNCIA CRÍTICA E CRIATIVIDADE	64
4.3	CRIAR É UM ATO POLÍTICO	65
4.4	QUATRO PILARES E QUATRO LINHAS DE AÇÃO PARA O CULTIVO DE CONVIVÊNCIAS CRIATIVAS COM JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	66
4.4.1	Pilar 1: Questionar a Sociedade Criativa	66

4.4.2	Pilar 2: Centralidade na Convivência. . . . .	72
4.4.3	Pilar 3: Práxis Freireana-Papertiana . . . . .	73
4.4.4	Pilar 4: Jovens como refazedores do mundo . . . . .	75
4.4.5	Expansão das linhas de ação . . . . .	76
<b>5</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES E TRABALHOS FUTUROS. . . . .</b>	<b>79</b>
	<b>REFERÊNCIAS . . . . .</b>	<b>82</b>
	<b>APÊNDICE A – TEMPLATE DE PLANO DE OFICINA . . . . .</b>	<b>87</b>
	<b>APÊNDICE B – VISÃO GERAL DE TODAS AS ATIVIDADES DO PROJETO LABCRAS EM 2019. . . . .</b>	<b>89</b>
	<b>APÊNDICE C – IDEIAS DE APLICATIVOS PARA COMBATER A VIO-LÊNCIA CONTRA A CRIANÇA GERADAS PELOS JOVENS DO CRAS NORTE. . . . .</b>	<b>95</b>
	<b>APÊNDICE D – GALERIA DE MEMES CONSCIENTES . . . . .</b>	<b>100</b>
	<b>APÊNDICE E – POST-ITS PRODUZIDOS PELOS JOVENS NA ATIVI-DADE AVALIBALÃO DO LABCOM . . . . .</b>	<b>105</b>
E.1	AVALIAÇÕES POSITIVAS . . . . .	105
E.2	AVALIAÇÕES NEGATIVAS. . . . .	105
	<b>APÊNDICE F – DESCRIÇÃO DOS PERSONAGENS DA WEBSÉRIE CRÔNICOS SOCIAIS . . . . .</b>	<b>107</b>
	<b>APÊNDICE G – ROTEIROS PARCIAIS DA WEBSÉRIE CRÔNICOS SOCIAIS . . . . .</b>	<b>112</b>
	<b>APÊNDICE H – ATIVIDADES CRIADAS OU ADAPTADAS PARA O PROJETO . . . . .</b>	<b>121</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em um mundo onde emerge uma nova divisão de trabalho entre humanos e máquinas, emergem também o desemprego em massa e o potencial triunfo da educação sobre este cenário desolador (Hammershøj, 2019). Neste contexto de incerteza, muito se discute sobre o papel da criatividade, que tem sido considerada uma condição de sucesso em um mundo onde sistemas inteligentes ameaçam substituir o trabalho humano. Concordamos com os fundamentos de Banaji et al. (2010) que conceituam esta retórica como imperativo econômico da criatividade. Sob esta perspectiva, atribui-se à educação, portanto, o “dever” de produzir proletários criativos servindo aos interesses de um sistema econômico desigual, restando aos “não-criativos” sobreviver em trabalhos precários ou serem parte do desemprego em massa.

Dentro deste amplo contexto, o Brasil é um país de dimensões intercontinentais que abriga em cada região particularidades culturais, sociais e econômicas. Em comum, todas estas regiões partilham de uma desigualdade social e econômica que afeta pessoas das mais variadas faixas etárias. Dentro deste universo, crianças, adolescentes e jovens sofrem as consequências de um sistema que limita suas possibilidades pessoais, culturais e profissionais. Para jovens em situação de vulnerabilidade social, resta vivenciar restrições e violações contra seus direitos humanos mais básicos. A eles é negado o direito de ter acesso digno à educação, à moradia, a laços familiares, ao brincar, entre outros. Para estes jovens, o sistema apenas garante o acesso à violência e à marginalização.

Apesar disto, como forma de combater parte dessas desigualdades históricas, o Brasil teve um avanço significativo com a implantação do Serviço Único de Assistência Social (SUAS) em 2005. Agora, pelo menos no plano do discurso, a assistência social deixou a visão extremamente assistencialista de lado e implementou uma abordagem sistêmica para os problemas sociais. O SUAS oferece um conjunto de serviços (e.g. Programa de Atenção Integral à Família (PAIF) e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), entre outros) e equipamentos (e.g. Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e Centros de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS)) para a prevenção e o enfrentamento das diversas situações de vulnerabilidade vivenciadas por crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Atuamos neste contexto desde 2013, onde ministramos aulas de informática básica por três anos para jovens, adultos e idosos do Centro da Juventude de Pinhais, um dos equipamentos associados ao SUAS. Em 2017, conduzimos o projeto Programando Meu Contexto, ao qual a hoje doutoranda Júlia Ortiz se somou por ter interseção com a sua dissertação, e no qual foi ensinado, com ela, conceitos de computação e programação de jogos à jovens da comunidade do mesmo Centro da Juventude. O sucesso do Programando Meu Contexto abriu espaços para a formalização de um projeto de extensão. Em 2018, já no contexto do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), iniciou-se um projeto de pesquisa-ação voltado ao público de adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O foco inicial foi o ensino de computação mas, ainda em 2018, houve mudança de foco para a aprendizagem criativa. A partir dali, o objetivo passou a ser transformar os Centros de Referência da Assistência Social para torná-los mais criativos sem a necessidade de se renderem ao imperativo econômico da criatividade.

Com a evolução do projeto, começamos a olhar mais criticamente para os pressupostos da perspectiva de aprendizagem criativa tradicional e, a partir disso, elaborei uma proposta de práxis criativa que chamamos de Convivências Criativas que resulta de um prisma politicamente situado e crítico da educação em criatividade neoliberal, visando educar para a criação de novas formas igualitárias de relações humanas. Tudo isto a partir de uma prática que se apropriou

interdisciplinarmente da Interação Humano-Computador, do Design Participativo, da Interação Jovem-Computador, da Educação, do construcionismo Papertiano e a práxis libertadora Freireana, e do Teatro, com o uso de Teatro Participativo e Teatro do Oprimido.

Esta dissertação tem como objetivo caracterizar o conceito de convivências criativas a partir da descrição da forma como estas convivências se manifestaram na prática, somada a uma reflexão crítica acerca de uma concepção de criatividade servil aos interesses neoliberais. Por isto mesmo, as principais experiências dos dois primeiros anos do projeto de pesquisa-ação já apresentadas anteriormente são descritas em maiores detalhes e, a partir destas experiências, são propostos pilares e linhas de ação para orientar o cultivo de convivências criativas em outros contextos e realidades.

No capítulo 2, são descritas as referências teóricas que informaram o caminho de reflexão-prática desta pesquisa. O referencial é dividido em dois principais campos: o primeiro é o da Interação-Humano Computador, que contribui tanto com metodologias, ferramentas e técnicas do Design Participativo quanto com os recentes avanços dos campos de Interação Jovem-Computador e Interação-Criança Computador, e o segundo é o da Educação e Criatividade, que contribui com estudos sobre criatividade, metodologias, ferramentas e atividades sobre aprendizagem criativa e, principalmente, a concepção Freireana sobre uma educação libertadora.

No capítulo 3, é apresentado em maior detalhamento o trabalho de campo de dois anos e meio com jovens e situação e vulnerabilidade social e educadores sociais dos CRAS e do Centro da Juventude de Pinhais. O capítulo inicia com uma apresentação resumida da estrutura da assistência social e as raízes do projeto. Na sequência, uma descrição breve de como o projeto evoluiu até ter o objetivo de cultivar uma criatividade que objetiva a transformação da realidade concreta é apresentada. Nesta etapa, são descritas 5 experiências únicas e 2 projetos que foram essenciais para a caracterização de convivências criativas. Por fim, a última parte do capítulo apresenta uma síntese geral das etapas do projeto de pesquisa-ação bem como uma reflexão sobre a prática.

No capítulo 4, são apresentadas as contribuições que surgem a partir da reflexão sobre a prática. O capítulo inicia com a caracterização em maior detalhe o conceito de convivências criativas. Depois, são definidos quatro pilares para o cultivo de convivências criativas com jovens em situação de vulnerabilidade social, sendo eles: Questionar a Sociedade Criativa, Centralidade na Convivência, Práxis Freireana-Papertiana e Jovens como refazedores do mundo. Finalizo o capítulo propondo quatro linhas de ação para o cultivo de convivências criativas: Vivenciar, Expressar, Projetar Futuros e Construir.

Por fim, no capítulo 5 apresento minhas conclusões diante do trabalho e também uma síntese das contribuições mais relevantes para a comunidade acadêmica e para o contexto de atuação, além de apontar para trabalhos futuros.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO

A ideia deste capítulo é apresentar as bases das duas disciplinas fundantes deste trabalho, que se apresentam de maneira mais geral na Interação Humano-Computador e na Educação. Este trabalho ainda se funda em ideias de outras disciplinas, como a Informática na Educação. Mas pelo fato de o trabalho alimentar-se essencialmente das duas áreas a seguir, e também para não deixar o escopo muito amplo, decidiu-se delimitar a discussão nestas subáreas no contexto deste projeto de dissertação. As ideias utilizadas nas outras áreas, especialmente na proposta e na metodologia, vão sendo apresentadas no decorrer do texto.

### 2.1 INTERAÇÃO HUMANO-COMPUTADOR

Para buscar o entendimento (e, por vezes, a mudança) do universo amplo e complexo que é o de seres humanos interagindo com e por meio das máquinas, a Interação Humano-Computador se configura como uma disciplina dentro da computação que acolhe teorias e metodologias de outras áreas do conhecimento humano, como Psicologia, Sociologia, e Filosofia, entre outras. Ao mesmo tempo que acolhedora, a IHC é uma disciplina diversa e que abriga múltiplas visões de mundo e do conhecimento. Um pesquisador, por exemplo, pode assumir uma postura mais alinhada às ciências naturais, buscando uma verdade a partir de experimentos cujos resultados sejam descritos por rigorosas análises estatísticas. Paralelamente, outro pesquisador pode considerar as contradições entre trabalhadores e padrões num contexto de democratização industrial num sistema ainda capitalista como eixo norteador de seu trabalho e buscar construções epistemológicas, teóricas e práticas, que apoiem abordagens com clara orientação e posição política ao lado dos trabalhadores - como ocorreu nas origens escandinavas do Design Participativo, uma das bases em IHC deste trabalho.

Além do Design Participativo, há outra subárea da IHC em que o trabalho tem potencial de contribuição: a Interação Jovem-Computador. O trabalho de pesquisa-ação (apresentado no capítulo 3) com jovens já trouxe contribuições no sentido de criação, adaptação e aplicação de métodos e técnicas pertinentes ao Design Participativo com jovens (ver Apêndice H). Tais contribuições são ainda mais valiosas quando consideramos o contexto sócio-econômico destes jovens e também o impacto de alguns destes avanços para os educadores sociais. Como será abordado adiante, a consideração do jovem como sujeito com particularidades inerentes à sua fase de vida e que se diferencia de adultos e de crianças é muito recente na IHC. Isto justifica a abertura de novos espaços de pesquisa - incluindo abordagens que considerem os jovens como agentes transformadores do mundo.

#### 2.1.1 Design Participativo

O Design Participativo (DP) surge num contexto histórico-político situado nos países escandinavos durante o início da década de 70. Naquela época, estes países contavam com esforços para uma maior democratização industrial, com sindicatos e partidos políticos democraticamente fortalecidos (Ehn, 1993). Ao mesmo tempo, o computador começava a ser inserido no ambiente de trabalho, contraditoriamente trazendo um menor controle dos trabalhadores sobre seu próprio trabalho e automatizando tarefas, o que tornou muitas funções obsoletas (Kensing e Greenbaum, 2013).

Os primeiros projetos, que Kensing e Greenbaum (2013) chamam de *Estratégia de Conhecimento*, buscaram aproximar a linguagem do designer da linguagem dos trabalhadores com o objetivo de aumentar o poder de barganha dos trabalhadores nos processos de negociação com os patrões. Havia um claro posicionamento dos pesquisadores ao lado dos mais fracos, o que, aliás, era considerada uma obrigação moral (Gregory, 2003). Estes projetos se apropriaram da visão sócio-técnica, ou seja, considerando relações pessoas-tecnologias no ambiente de trabalho além de tecer uma crítica ao papel de meros informantes que esta abordagem dava aos trabalhadores, e também da pesquisa-ação (Kensing e Greenbaum, 2013). A cooperação entre trabalhadores e pesquisadores em projetos deste tipo, como o norueguês NJMF e o suéco DEMOS, rendeu mudanças organizacionais e legislativas que deram certo controle aos sindicatos e trabalhadores diante da introdução dos computadores na indústria (Ehn, 1993). Apesar de não oferecer resultados de design, os projetos ofereceram um novo processo (Kensing e Greenbaum, 2013).

Os resultados destes primeiros projetos não foram os esperados por conta de limitações sociais e das tecnologias existentes na época (Ehn, 1993). Isto levou a uma nova leva de projetos chamados por Kensing e Greenbaum (2013) de projetos de *Design e Intervenção*, como o UTOPIA e o Florence. Apenas aumentar a influência dos trabalhadores não foi suficiente. Então, estes projetos buscaram criar novas tecnologias que apareceriam como alternativas aos monopólios tecnológicos da época (Kensing e Greenbaum, 2013). Foram desenvolvidas muitas das abordagens, técnicas, métodos e ferramentas que são utilizadas até hoje no Design Participativo, muitas vezes descontextualizadas da essência política que as engendrou.

Há algum tempo esta questão vem sendo colocada por alguns autores importantes da área: a desconexão, com o passar dos anos, dos trabalhos com as raízes políticas do DP. Por exemplo, Kensing e Blomberg (1998) já apontavam como os projetos de DP não buscavam mais mudanças nas arenas políticas a nível nacional e organizacional.

Spinuzzi (2002) ilustra bem esse processo ao analisar as diferenças de técnicas de prototipação entre projetos escandinavos e estadunidenses. Do lado dos escandinavos, estas técnicas buscavam ser meio comum entre acadêmicos e trabalhadores, objetivando oferecer condições para que os trabalhadores implementassem a democracia industrial em seus espaços de trabalho, tudo isto mediado por uma visão da marxista da contradição entre capital (empregadores) e trabalho (empregados). Já no lado estadunidense, havia uma perspectiva mais pragmática, se afastando da abordagem marxista escandinava inicial, e se aproximando do estilo capitalista americano. Isto é, a visão contraditória é deixada de lado, e os métodos buscam um pragmatismo que considera importante as vozes tanto de trabalhadores quanto empregadores, objetivando um melhor design, ao invés de buscar soluções a partir das relações contraditórias trabalhador-patrão. Este estilo americano é bem ilustrado pelos autores a partir da análise da abordagem de Design Contextual, que, apesar de usar uma linguagem próxima à escandinava, objetivava apenas um emponderamento funcional dos participantes para atender os objetivos dos empregadores.

Ao trazer que apenas participação não é suficiente, Beck (2002) faz importantes reflexões a cerca da despolitização do DP<sup>1</sup>. A autora defende que o DP tem potencial de desafiar estruturas de poder, mas o interesse de um DP orientado politicamente, como o escandinavo, foi deixado de lado. A partir disto, a autora traz a relevância de voltar a considerar questões de relações de poder e dominação com a tecnologia, além de retomar a questão da democracia.

Estas preocupações continuam orientando discussões recentes, como no *special issue* nominado “*Re-imagining Participatory Design*”, publicado no prestigiado periódico *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*<sup>2</sup>. Tendo como base as contribuições dos artigos

<sup>1</sup>A autora define política como estruturas de dominação.

<sup>2</sup><http://tochi.acm.org/re-imagining-participatory-design/>

desta edição, Bannon et al. (2018) sintetizam as importantes contribuições e questionamentos levantados nos trabalhos. Os autores apontam como o DP de hoje parece se preocupar mais com questões de usabilidade e satisfação de usuário, se tornando sinônimo de uma forma banal de design centrado no usuário. Ao mesmo tempo, os autores trazem uma crítica à romantização dos projetos pioneiros, na qual se tenta voltar a um passado que não se aplica mais, e trazem que precisamos re-imaginar o DP considerando o contexto da democracia atual. Considerando estes dois pontos, os autores sugerem um caminho para o DP:

"[...] in an era of globalization and political extremism, with its accompanying technological platforms and forms of corporate governance, we call on researchers to leverage design for a more equitable world. That pursuit can be shaped by the core emphases of PD - public participation, sensitivity to social conflict, shared trust, mutual learning, security and fairness - updated to reflect today's world as well as contemporary sociopolitical theory and activist methods."(Bannon et al., 2018, p. 32)

É a partir deste caminho que parte dos ideais escandinavos do DP e chega nas recentes críticas à despolitização da sua utilização atual que esta dissertação situa-se. É evidente que não é a relação de contradição trabalhador-patrão dentro de uma luta por democracia industrial no contexto dos anos 70 que norteia o trabalho, como nos fazem refletir Bannon et al. (2018). O que norteia o trabalho é uma clara preocupação com a possibilidade de futuro desigual onde a divisão entre seres humanos e máquinas pode provocar maiores desumanização e violência contra a parcela da população que está hoje no lado mais fraco, a maioria. A partir do que se configura o cenário sócio-político hoje, em especial nos ditos países “subdesenvolvidos”, a educação em criatividade aparece como um fenômeno central nos conflitos sociais, políticos e econômicos que surgem dessa divisão entre homens e máquinas.

Neste contexto, duas agendas recentes advindas da comunidade de Design Participativo informam nossa dissertação: um Design Participativo que importa (Bødker e Kyng, 2018) e o Empoderamento Computacional (Iversen et al., 2018).

A agenda em direção a um DP que importe para as pessoas propõe a reconfiguração do DP de modo que a área enderece o que Bødker e Kyng (2018) chama de *grandes questões*. Por questões, os autores querem dizer as pessoas tomando parte e controle na entrega de tecnologias, processos e futuros que realmente importem para as pessoas e suas comunidades. Bødker e Kyng (2018) criticam a literatura recente de DP uma vez que ela falha em oferecer visões futuras, políticas e de longo termo. Para que coloquemos em prática um DP que importe para as pessoas, Bødker e Kyng (2018) propõem que sejam endereçadas áreas onde está em curso a possibilidade de uma mudança que seja potencialmente negativa, que pesquisadores e parceiros cooperem profundamente entre si, que os pesquisadores do DP assumam papéis de ativistas, que pesquisadores e parceiros cooperem sob uma mesma visão para contra-atacar as potenciais mudanças negativas para a maioria da população, e que sejam desenvolvidas ações junto aos parceiros por meio de controle democrático.

Já a agenda do Empoderamento Computacional se constitui como uma alternativa à corrente do pensamento computacional. Para Iversen et al. (2018), o pensamento computacional falha ao possibilitar que crianças e jovens decidam e participem no desenvolvimento tecnológico sem maiores questionamentos. O empoderamento computacional então é definido como o processo pelo qual crianças e jovens, como indivíduos e grupos, desenvolvem habilidades, *insights*, e reflexividade necessários para entender a tecnologia digital e seus efeitos em suas próprias vidas e na sociedade em geral (Iversen et al., 2018, p. 1). Além disso, a criança ou o jovem desenvolve a capacidade de se engajar criticamente, curiosamente e construtivamente na

construção e na desconstrução da tecnologia (Iversen et al., 2018, p. 1). Assim, é esperado que crianças e jovens desenvolvam as seguintes habilidades: engajar criativamente no desenvolvimento tecnológico; entender o papel da tecnologia digital na sociedade; e entender de maneira reflexiva e crítica o papel da tecnologia em sua própria vida.

Vale salientar que por mais que as agendas tenham servido como base teórico-técnica para construção das ideias acerca de DP nesta dissertação, nossa concepção de DP não se limita a estas duas agendas. Ambas as agendas ajudam a pensar o trabalho realizado nesta dissertação diante de uma perspectiva global do DP, mas possuem limitações. Isto pois são fruto de uma visão eurocêntrica focada na perspectiva escandinava de democracia e sociedade, que em nossa concepção não é suficiente para pensar um DP que atenda as necessidades brasileiras. Por mais que não tenhamos nos aprofundado neste trabalho, ao trazer de forma mais robusta o DP para um contexto brasileiro, é necessária uma abordagem decolonial, que considere as raízes históricas do Brasil e as profundas problemáticas sociais estruturais que surgem de nosso passado escravocrata, do decorrente racismo estrutural e do nosso sentimento social de submissão colonialista.

### 2.1.2 Interação Jovem-Computador

Os jovens estão vivenciando um momento de desenvolvimento psicológico, físico e social único (Little et al., 2016). Ao mesmo tempo, os grupos de jovens são heterogêneos e vivenciam um mundo diverso e cheio de mudanças que pode ser incompreensível para os adultos (Fitton e Bell, 2014). Estas considerações e preocupações são muito recentes no campo da IHC e apresentam desafios e oportunidades para o avanço do entendimento de como os jovens participam de um mundo digital bem como oportunidades para o desenvolvimento de abordagens emancipatórias para superar os conflitos injustos deste mesmo mundo.

Estes novos desafios fizeram surgir recentemente uma nova subárea de estudo da Interação Humano-Computador chamada *Interação Jovem-Computador* (IJC). O termo em inglês *Teen-Computer Interaction* foi cunhado no trabalho de Fitton e Bell (2014). No Brasil, apesar de existirem trabalhos na principal conferência de IHC do Brasil com adolescentes e jovens há algum tempo (e.g. Gomes et al. (2008); Maciel et al. (2012); Cortes et al. (2014); Sacramento et al. (2015); Tempesta et al. (2018) ), não encontramos um termo em português que ajude a caracterizar o campo de estudo e prática como algo único dentro da IHC. Portanto, no melhor de nosso conhecimento este trabalho é o primeiro a cunhar o termo em português **Interação Jovem-Computador** (IJC) para caracterizar a pesquisa e prática de Interação Humano-Computador com jovens. Usamos a nomenclatura “jovem” ao invés de “adolescentes” pois é assim que este público é majoritariamente descrito nos documentos oficiais da assistência social e também como eles são tratados na prática cotidiana no SCFV. Também é mais amplo que “adolescentes”, pois abrange tanto adolescentes quanto jovens adultos que recém saíram da adolescência. O termo, portanto, emerge para caracterizar a pesquisa diante das necessidades do contexto.

Os jovens podem combinar a criatividade das crianças com a capacidade de articulação dos adultos (Fitton e Bell, 2014). Isto se dá pelos diversos fatores associados à fase de desenvolvimento dos jovens, o que leva à consideração das necessidades e particularidades associadas à adolescência. Parte dos desafios de lidar com jovens vêm sendo superados neste trabalho a partir da cooperação direta com educadores sociais e indireta com outros profissionais presentes na estrutura do SCFV, entre os quais pedagogos, psicólogos e assistentes sociais. Ainda sim, os fatores de desenvolvimento da adolescência informaram a prática e as decisões metodológicas. Para isso, olhei para a literatura em IJC que compila as mudanças que tornam os jovens um público único (Fitton et al., 2013; Fitton e Bell, 2014; Bell, 2016).

Geralmente, os jovens são definidos na literatura de IHC a partir de sua idade biológica, entre 13 e 19 anos (Bell, 2016). Porém, definir a adolescência e juventude por meio de faixa de

idade é problemático, pois a transição da infância à vida adulta ocorre em tempos diferentes para diferentes indivíduos e não segue sempre a mesma sequência. Bell (2016) traz que a adolescência é definida como o período de transição da infância à vida adulta caracterizada por mudanças biológicas, cognitivas, psicológicas e sociais. Para ajudar na compreensão do entendimento dos jovens, Fitton e Bell (2014) apresentam um arcabouço organizado em três componentes, que são melhor explicados no texto de Bell (2016):

1. *Mudanças fundamentais*: Se referem às mudanças básicas biológicas, cognitivas, e sociais que ocorrem durante a adolescência. Na questão das mudanças biológicas, o jovem está passando pelo processo de puberdade, que traz mudanças físicas, no comportamento sexual, no sono, no humor e no cérebro.

Os padrões de pensamento são completamente diferentes da forma como uma criança pensa e se comporta. O fato de os adolescentes serem mais eficientes no processamento de informação e no uso da memória os diferencia das crianças por conta de terem um pensamento lógico, abstrato, por terem a capacidade de pensar de maneiras complexas incluindo a metacognição..

Além disso, as mudanças na cognição social envolvem entender os outros, entender relacionamentos e entender como funcionam normas e estruturas sociais. Neste cenário, questões como intimidade, confiança, reciprocidade e exclusão social são muito sensíveis e podem impedir o adolescente de tomar uma decisão racional.

2. *Contexto*: o contexto na qual o desenvolvimento do adolescente ocorre é tão importante quanto os processos biológicos. Bell (2016) apresenta as múltiplas camadas de fatores contextuais que influenciam a trajetória humana presente no modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979): (1) micro-sistema: relações e interações de influência direta aos adolescentes, como pais, família ou amigos; (2) meso-sistema: interações entre os agentes do micro-sistema que influenciam os adolescentes, como a interação de pais e professores; (3) exo-sistema: fatores que influenciam os agentes do micro-sistema, como, por exemplo, a mudança no local de trabalho do pai pode influenciar sua disponibilidade para dar atenção ao adolescente; (4) macro-sistema: considera atitudes culturais mais amplas e ideologias que estão ao redor do desenvolvimento dos adolescentes, como legislação e ideologia de governo.
3. *Desenvolvimento psicossocial*: da interação entre os processos de desenvolvimento bio-cognitivos e o contexto, nascem questões ou desafios de natureza psicológica e social. Bell (2016) apresenta os desafios do desenvolvimento psicossocial da adolescência de Steinberg (2014): identidade, que trata de como nós nos vemos; sexualidade, que se refere como entender e expressar os sentimentos sexuais; intimidade, que trata do senso de proximidade e ligação emocional; autonomia, que diz respeito a se tornar adultos autônomos, independentes e que cuidem de si mesmos; e realização, que se relaciona à avaliação dos comportamentos e sentimentos positivos, no pensar no futuro em termos tangíveis.

Para finalizar, Bell (2016) sintetiza aspectos que a pesquisa em IJC deve considerar: (1) os jovens têm uma sofisticação cognitiva em relação às crianças ao mesmo tempo em que suas capacidades cognitivas ainda não são tão sofisticadas como os adultos; (2) os adolescentes são muito sensíveis às informações do meio social, sendo muito suscetíveis à influência de seus pares; (3) a experiência da adolescência é orientada pelo modo como o adolescente busca entender si mesmo e pela forma como ele se encaixa dentro dos aspectos psicossociais de seu

desenvolvimento trazidos anteriormente; (4) os adolescentes são indivíduos únicos e, portanto, as diferenças entre os adolescentes são tão importantes quanto suas similaridades; e (5) é importante considerar também que os adolescentes possuem similaridades com outros grupos, como adultos e crianças.

Dentro do contexto da IJC, um debate importante, herdado da área de Interação Criança-Computador, é sobre qual papel o jovem deve assumir no processo de projeto de tecnologias para este público. O papel do jovem dentro de um projeto irá determinar o modo no qual ele será envolvido, informando as premissas, técnicas e métodos utilizados pelos pesquisadores. No trabalho seminal sobre a discussão, Druin (2002) apresenta quatro papéis que uma criança pode assumir no projeto de novas tecnologias. Estes papéis partem do papel de usuário, onde a criança apenas utiliza a tecnologia enquanto os adultos a observam utilizando, ao papel de parceiro, onde a criança participa em todos os estágios do processo de design. Podemos transportar estes papéis para o contexto dos jovens.

Os papéis trazidos por Druin (2002) mostram um caminho que parte do entendimento do jovem como mero usuário até como um indivíduo que tem o direito de influenciar todo o processo de design. Estas discussões são importantes para perceber como o papel que o jovem tem no processo de design influencia a metodologia adotada e os resultados obtidos.

Surge na comunidade de Design Participativo uma nova proposta: a que os jovens sejam *protagonistas* do processo de design (Iversen et al., 2017)<sup>3</sup>. Em um processo onde o jovem é protagonista, o objetivo não é apenas construir produtos, mas também viabilizar que os jovens desenvolvam novos *insights*, habilidades e reflitam criticamente a respeito da tecnologia, da maneira como ela é feita na origem escandinava do DP, fomentando, assim, o desenvolvimento de habilidades intangíveis, oferecer meios para que os jovens desenvolvam habilidades que os instrumentem para viver no mundo atual.

E é a perspectiva do jovem como protagonista que informou a prática descrita neste trabalho. Enquanto buscamos construir algo ( e.g transformar os espaços do CRAS ), buscamos, ao mesmo tempo, que os jovens desenvolvam habilidades intangíveis, como a consciência crítica.

## 2.2 EDUCAÇÃO

Este trabalho muito se informa e pode contribuir com o campo da Educação. Em especial, no contexto da inserção da educação em criatividade na educação não-formal, que possui características e objetivos muito distintos da educação formal (Marques e de Freitas, 2017).

As colocações aqui serão feitas com muito cuidado, pois tenho a consciência de que minha formação básica fora da área de educação pode trazer certa superficialidade e imprecisão em algumas colocações. Este fato claramente restringe minha visão diante do universo teórico de opções a se considerar na Educação, inclusive quanto às ideias dos autores que embasam este trabalho. Isto implica que farei recortes para buscar manter a coerência destas ideias com o meu trabalho ao invés de buscar uma conexão ampla com o pensamento dos autores.

Ao mesmo tempo, e ao meu favor, considero que sou educador desde 2013, quando, ainda na graduação, comecei o contato com as comunidades vulneráveis com as quais trabalho até hoje, oferecendo cursos básicos de informática para crianças, jovens e idosos. O longo termo de prática junto a estas pessoas, somado à descoberta das ideias de Paulo Freire em meados de 2015, me sensibilizaram diante das tensões e problemas referentes à educação (popular, gratuita e de qualidade). Tanto que, no meu amadurecimento, encontrei oportunidade e espaço

<sup>3</sup>Os autores propõem o papel pensando nas crianças. Mas as ideias podem ser utilizadas no trabalho com jovens.

de atuação no contexto da assistência social, que, em direção a práticas mais emancipadoras e menos assistencialistas, pode ser, sim, um espaço de educação não-formal rico e transformador.

Assim, na evolução deste projeto, que será apresentada no capítulo 3, cheguei à conclusão de que este espaço não-formal poderia ser um espaço para a promoção de uma educação em criatividade emancipadora. E a vivência com a realidade dura dos jovens, que eu educo e que me educam, me fizeram buscar ideias de uma educação para o povo, que são bases fundantes da proposta deste trabalho.

### 2.2.1 Educação em Criatividade

A criatividade têm sido apresentada como um dos principais eixos de ação na educação enraizada no capitalismo contemporâneo, por conta do discurso do mercado de trabalho global que demanda força de trabalho “engajada, inovadora, empreendedora e criativa” essencial para a manutenção de vantagens competitivas para indivíduos, organizações e nações (Grigorenko, 2019). Em uma visão mais ampla, vários aspectos trazem desafios e dilemas na relação entre a criatividade e a educação, entre os quais a falta de clareza sobre como a criatividade deve ser introduzida na educação, a dificuldade de ensinar algo que é mal definido, a definição de quem deve aprender e quem deve ensinar a criatividade e a maneira pela qual os sistemas educacionais irão avaliar a efetividade de seus programas de promoção da criatividade (Grigorenko, 2019). Estes desafios quase sempre são alinhados ao discurso denominado “imperativo econômico da criatividade”, que coloca a criatividade ao serviço dos interesses da economia capitalista Banaji et al. (2010).

A criatividade como campo de estudo científico teve início nas décadas de 1950 e 1960 com os trabalhos de Guilford e Torrance (Sternberg, 2006). Havia um foco inicial no desenvolvimento de testes padronizados com o objetivo de medir a criatividade. De lá pra cá, o campo de estudo sobre a criatividade se estabeleceu, produzindo um conjunto rico de teorias para entender a criatividade, a grande maioria dentro da psicologia. Um entendimento importante que surgiu com os anos, é de que existem diferentes tipos de criatividade. Sternberg (2005) traz que existem múltiplos entendimentos sobre criatividade que situa-se em processos, domínios e estilos.

Um exemplo disto, é o entendimento da criatividade diante do modelo *Four-C* (Quatro C's), que considera a existência de quatro tipos de criatividade (Kaufman e Beghetto, 2009): a Grande-C, a Pequena-C, a mini-c e a Pro-C<sup>4</sup>. A criatividade *Grande-C* se dá nas contribuições criativas de grande impacto na cultura, econômica e vida social, geralmente associada ao trabalho de “gênios”. Por exemplo, obras artísticas que continuam vivas por milênios, grandes descobertas científicas ou grandes invenções. A criatividade *Pequena-C* se dá nas inovações do dia-a-dia, com foco nas atividades cotidianas onde não-especialistas participam todos os dias. Por exemplo, quando um jovem faz uma pintura e espera a avaliação de seus colegas, ou ainda aquela que utilizamos para resolver pequenos problemas do cotidiano. O mais importante desta perspectiva sobre a criatividade, é que ela desmitifica a noção da criatividade como capacidade de poucos, e traz que a criatividade está presente nas nossas atividades cotidianas. A criatividade *mini-c* se refere à criatividade intrapessoal. Ou seja, quando o indivíduo desenvolve algum *insight* ou ideia nova a partir do que ele conhecia antes, sem necessariamente passar pelo julgamento social de alguém. Por exemplo, o surgimento de uma concepção particular de um estudante a cerca de um evento físico aprendido na escola. Por último, a criatividade *Pro-c* está associada à criatividade de um indivíduo enquanto profissional, algo além da criatividade Pequena-C mas ainda não

<sup>4</sup>No inglês, os termos são *Big-C*, *Little-C*, *mini-c*, e *Pro-c*

chegando a ser uma criatividade Grande-C. É a criatividade usada para resolver problemas profissionais, estando alinhada com alguma expertise.

Um entendimento mais recente é de que a criatividade é uma construção sociocultural (Glăveanu, 2018a). Ou seja, a maneira como apreciamos a criatividade e agimos de maneira criativa depende de discursos sociais mais amplos sobre como acreditamos que as pessoas interagem com o mundo (Glăveanu, 2018b). Glăveanu (2018b) cita três maneiras de pensar sobre criatividade: na criatividade como arte, enfatiza-se a originalidade e a novidade por meio do pensamento divergente; na criatividade como invenção, enfatiza-se a solução de problemas por meio do pensamento convergente; na criatividade como construção, enfatiza-se a criatividade proveniente de práticas e tradições sociais, geralmente trabalhos manuais. Estas formas de pensar a criatividade não são mutuamente exclusivas e são consideradas em diversos aspectos deste trabalho.

Ao fazer um estudo bibliométrico amplo do campo de criatividade e educação, Hernández-Torrano e Ibrayeva (2020) trouxeram dados quantitativos sobre vários pontos globais da pesquisa sobre criatividade. Para este trabalho, a leitura mais relevante se dá na distribuição dessas publicações pelo mundo: a grande maioria das publicações e dos autores com relevantes contribuições para o campo são dos Estados Unidos ou Europa. A implicação disto é que predomina, portanto, a visão destas culturas sobre o entendimento de criatividade. Ou seja, as políticas, práticas e discursos sobre a criatividade são predominantemente guiados pelo entendimento da criatividade direcionada às necessidades do norte do mundo.

Considerando esta questão, Glăveanu e Sierra (2015) traz uma importante contribuição para pensar a criatividade fora do eixo norte do mundo. Os autores apontam como a concepção ocidental baseada em individualismo e reducionismo metodológico sobre a criatividade não pode nos ajudar a endereçar problemas mais amplos, como criar uma relação mais sustentável com a natureza ou criar sociedades mais inclusivas e justas. Para repensar a criatividade sobre outros olhares, os autores propõem um olhar socio-cultural crítico a partir das *epistemologias do sul*. Para isso, formas alternativas de pensar precisam ser elaboradas, de modo que considerem as lutas dos vários grupos oprimidos historicamente e que considerem os conhecimentos locais, transcendendo a visão colonialista predominante:

Se a criatividade tem sua origem na diferença e não é meramente um processo mental, individual, mas sim uma forma de ação que objetiva a transformação de si mesmo, do outro, e do ambiente, então esse fenômeno é central para o projeto intelectual e social conhecido como 'epistemologias do sul'. Neste sentido, a busca por novas bases para repensar o mundo representam elas mesmas um ato criativo, na qual, por sua vez, ativamente molda nossa própria compreensão do que a criatividade é (Glăveanu e Sierra, 2015, p. 6)<sup>5</sup>.

Contrastando a visão ocidental com visões da epistemologia do sul, Glăveanu e Sierra (2015) propõem pontos para uma teoria da criatividade alinhada às necessidades destes povos: (1) reconhecer a criatividade nas práticas cotidianas e na história de diversos grupos; (2) pensar uma teoria da criatividade que conecte mente e corpo, pessoa e ambiente; (3) abraçar a diversidade ao pensar as teorias da criatividade; (4) considerar múltiplas perspectivas sobre a criatividade, deixando de lado a validação por *experts*; (5) reconhecer o papel da colaboração,

---

<sup>5</sup>Tradução do autor. Trecho original: "*If creativity has its origin in difference and it is not merely a mental, individual process but a form of action aimed at transforming self, other, and environment, then this phenomenon is central to the intellectual and social project known as 'epistemologies of the South'. In this sense, the quest for new foundations for rethinking the world represents itself a creative act, one that, in turn, actively shapes our very understanding of what creativity is.*"



solidariedade e complementariedade; (6) valorizar a criatividade participativa e os esforços criativos comunitários; (7) considerar a criação de outros mundos possíveis; (8) valorizar a criatividade e o viver bem, em contraposição à criatividade e o consumo; e (9) envolver a criatividade nos debates sociais amplos e necessários.

Raslan Filho e Barros (2018) criticam a instrumentalização da criatividade. Segundo os autores, a criatividade ganhou o status de fundamento ético, sendo considerada uma forma de produção econômica e parte de um sistema de obrigações morais na qual acredita-se em um modo de produção capitalista imaterial onde a inovação é vital. As abordagens de criatividade instrumentalizada, no entanto, não desafiam a desmaterialização capitalista da cultura nem a produção e riqueza, e não criticam a criatividade e a inovação como uma ameaça à democracia, o que mecaniza as pessoas devido ao utilitarismo da criatividade como mercadoria. Em contraste com a instrumentalização da criatividade, criatividade emancipadora significa desenvolver a criatividade em um mundo que tem na criatividade outro obstáculo à própria criatividade e à emancipação (Raslan Filho e Barros, 2018).

Nesta dissertação, apresentamos uma perspectiva de educação em criatividade que surge com e dos jovens do sul do mundo. Queremos educar para a criatividade emancipatória, onde os jovens sejam capazes de criar futuros alternativos, onde superem a vulnerabilidade e a opressão que experimentam diariamente, como a pobreza e a violência.

Neste cenário, três educadores dão as bases teóricas para este trabalho: Seymour Papert, Mitchel Resnick e Paulo Freire. Papert é um dos pioneiros da introdução de computadores na educação e desenvolveu o paradigma construcionista. Resnick é um dos autores mais importantes do movimento de aprendizagem criativa e estudou o jardim de infância para propor seu modelo de aprendizagem. Por fim, Freire traz fundamentos filosóficos para uma pedagogia do oprimido e tem um trabalho extensivo em vários temas geradores para uma educação mais crítica e justa.

## 2.2.2 Papert e Resnick: aprender por meio da construção de artefatos significativos

O paradigma construcionista proposto por Papert versa sobre como as pessoas aprendem. O construcionismo considera que as crianças constroem o conhecimento em suas cabeças ao construir algo no mundo (Falbel, 1993). Embora o uso de tecnologias computacionais esteja presentes em todo o trabalho de Papert e de seus seguidores, o construcionismo não precisa necessariamente usá-las (Papert e Harel, 1991). Por mais que Papert valorize a tecnologia para uma aprendizagem mais significativa, ele critica o tecnocentrismo - a tendência de dar centralidade a um objeto técnico (Papert, 1987).

Fundamentando-se no construcionismo de Papert, Resnick desenvolveu o modelo chamado Jardim de Infância para a Vida Toda (Resnick e Robinson, 2017). Ele defende que as pessoas aprendem melhor por meio da manipulação direta de objetos físicos, como as crianças fazem no jardim de infância. Quando uma criança cresce, ela deve aprender conceitos mais complexos. Consequentemente, os materiais devem acompanhar o desenvolvimento da criança e adaptar-se aos conceitos ensinados em cada fase da aprendizagem. O modelo de educação permanente do jardim de infância levou Resnick e seu grupo de pesquisa a desenvolver vários recursos tecnológicos para apoiar a abordagem, como o Lego/Logo e o Scratch (Resnick, 1998; Resnick et al., 2009).

O trabalho de Resnick se concentra na aprendizagem criativa. O cultivo da criatividade por meio de seu modelo de jardim de infância ao longo da vida ocorre por meio dos projetos 4ps (Resnick e Robinson, 2017): Projetos pois considera que as pessoas aprendem melhor quando trabalham em projetos significativos para elas; Pares, porque considera que as pessoas aprendem melhor de forma compartilhada e colaborativa; Paixão, porque considera que as pessoas aprendem melhor ao trabalhar em projetos com os quais se preocupam, que os envolve

afetivamente; e Pensar Brincando, por considerar que as pessoas aprendem melhor a partir de experiências divertidas (Resnick, 2014). Resnick também propõe que o pensamento criativo seja desenvolvido ao longo do ciclo imaginar, criar, brincar, compartilhar, refletir e voltar a imaginar.

Apesar de valorizarmos e usarmos na prática as contribuições de Resnick e seu grupo de pesquisa, a prática e o discurso da comunidade de Aprendizagem Criativa levaram à criatividade como imperativo econômico, que criticaremos no Pilar 1 apresentado no capítulo 4. Argumentamos que essa comunidade carece de crítica aos possíveis desenvolvimentos negativos de uma sociedade em que a criatividade é vista como um fator determinante de sucesso ou fracasso, o que pode levar ao desenvolvimento de uma criatividade instrumentalizada.

### 2.2.3 Freire: valorizar a realidade dos jovens, diálogo, consciência crítica e a natureza política da educação

Paulo Freire é uma das bases da tradição escandinava da DP. As contribuições de seu trabalho seminal “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 1968) são constantemente citadas em obras dessa tradição. Nos países em desenvolvimento que enfrentam inúmeras injustiças sociais e estruturais, como é o caso do Brasil, as contribuições de Freire são ainda mais poderosas e significativas. Em nossa construção de convivências criativas, delimitamos os temas trazidos por Freire para: conteúdos relacionados à vida dos jovens; relação dialógica professor-aluno; desenvolvimento da consciência crítica; e reconhecimento da educação como ato político. Os conceitos discutidos abaixo estão presentes nos trabalhos (Freire, 1967, 1968, 1975, 1996) de Freire.

A práxis Freireana sempre parte da investigação sobre a cultura, a prática diária e o vocabulário da comunidade dos educandos. A investigação resulta em um conjunto de temas geradores. Os temas geradores informam um processo educacional contextualizado, que ensina por meio de um exemplos de palavras/elementos do contexto da comunidade e promove uma reflexão crítica sobre preocupações e problemas relevantes que as pessoas de uma determinada comunidade vivem.

Em vez do modelo de “educação bancária”, em que o professor “deposita” conhecimento nas cabeças dos alunos, Freire propõe uma educação libertadora, baseada no diálogo e na participação ativa dos alunos. O diálogo é a base da pedagogia de Freire. Para Freire, o diálogo “é um momento em que os seres humanos se reúnem para refletir sobre sua realidade enquanto a criam e refazem” (Shor e Freire, 1987, p. 13)<sup>6</sup>. Nesse momento, educadores e alunos são capazes de construir novos conhecimentos juntos.

O principal objetivo de qualquer atividade educacional Freireana é o desenvolvimento da consciência crítica - uma compreensão crítica e ampla dos fatores e das questões sociais, políticas e econômicas relacionadas à experiência cotidiana do aprendiz em opressão - para que seja possível transformar a realidade concreta. O processo para alcançar a consciência crítica é chamado conscientização. Nas obras originais de Freire, ele não separou os processos de alfabetização e conscientização. Estamos propondo a mesma abordagem para a educação em criatividade.

Por isso mesmo, o chamado Método Paulo Freire, que na verdade é um *processo* que se adapta às necessidades do contexto dos estudantes, foi fundamental para pensar a prática junto aos jovens. De acordo com Feitosa (1999), o Método Paulo Freire para alfabetização é composto por três momentos que estão interdisciplinarmente ligados entre si: a **Investigação Temática** busca encontrar o universo vocabular como também levantar os modos de vida na localidade.

<sup>6</sup>Tradução do autor. Trecho original: “*Dialogue is a moment where humans meet to reflect on their reality as they make and remake it*”.

Ou seja, busca-se estudar a realidade local. Deste processo, descobre-se um **tema gerador geral** que determinará o recorte para cada uma das áreas do conhecimento ou para as palavras geradoras. Após a investigação temática, inicia-se o processo de **tematização** para selecionar temas e palavras geradoras que futuramente são utilizados para codificação/decodificação dos temas buscando seu significado social. Por fim, segue-se a **problematização** dos temas e palavras geradoras. Esta etapa visa oferecer condições para que o educando supere a visão ingênua do mundo, alcançando uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido.

Mas é importante ter a ciência de que este método é resultante de um contexto sociopolítico que está situado num momento histórico específico (Feitosa, 1999). Portanto, não basta tentar reproduzi-lo na computação como ele foi pensado em sua origem, como já tentamos fazer em trabalhos anteriores (e.g Schultz et al. (2018b) ). Considerando esta realidade, ressignificamos os momentos do método em diálogo com os campos da criatividade, da computação e do DP e considerando a realidade sociopolítica de nosso contexto de atuação, trabalhando com jovens em situação de vulnerabilidade social que buscam na assistência social a transformação de suas vidas.

Por fim, Freire afirma que a educação não é neutra. A educação é um ato político. A maneira como educamos está relacionada à maneira como acreditamos que o mundo e suas relações de poder devem ser. Significa que decisões educacionais podem servir aos pobres ou aos ricos; ao oprimido ou ao opressor; à criatividade democrática ou à criatividade como imperativo econômico. Neste trabalho, uma visão crítica sobre a ideia de Sociedade/Economia Criativa orienta uma abordagem mais crítica que questiona o status quo e qualquer futuro que possa reproduzir a desigualdade que torna as sociedades neoliberais tão injustas. Especificamente no contexto brasileiro, vivemos em um governo de extrema-direita que ataca diariamente direitos humanos, as mulheres, os estudos de gênero e algumas minorias. Esse contexto sociopolítico extremista exige uma visão democrática prática da tecnologia para criar melhores futuros para as pessoas e a proposta de convivências criativas visa ser uma (pequena) contribuição para dar às pessoas base para agirem e resistirem.

### 3 PESQUISA-AÇÃO: CULTIVANDO EXPERIÊNCIAS DE CONVIVÊNCIA CRIATIVA

Neste capítulo, apresento as experiências que ajudaram a idealizar e formular a ideia de convivências criativas, junto a proposta dos pilares e das linhas de ação. Foram 2 anos e 6 meses de pesquisa-ação junto a comunidades vulneráveis de Pinhais. Nestes três anos, ocorreram três ciclos de pesquisa-ação, sendo o terceiro o ciclo apresentado com mais detalhes neste capítulo é aquele que da bases do pensar-agir do conviver criativamente.

Apresento por primeiro, os dois primeiros ciclos que ajudaram tanto a dar forma às proposições deste trabalho quanto a entender melhor a estrutura do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, colaborando para uma prática extensionista com jovens, educadores e demais partes interessadas deste serviço de maneira mais significativa e impactante. São dois projetos que surgiram nesse processo e são os fios condutores da etapa apresentada aqui: o projeto LabCRAS e o projeto Engaja CJ!.

O projeto LabCRAS surgiu de um simples momento de diálogo onde eu, um educador, e jovens imaginamos como seria se transformássemos os CRAS em um espaço mais criativo. Para o projeto, foi pensada, proposta e colocada em prática a abordagem de ação extensionista chamada Oficina-Passeio e as linhas de ação do projeto: teatro, design e mão na massa. Neste capítulo trago experiências únicas isoladas de projetos, como também dois projetos que trazem interação ampla entre as linhas de ação.

Por fim, apresento também o projeto Engaja CJ!. Na primeira fase do projeto, eu trabalhei com cinco jovens e um pedagogo do Centro da Juventude de Pinhais com o objetivo de dar condições para que os jovens do Centro da Juventude promovessem ações culturais, profissionalizantes e esportivas. Mostro como nós levantamos problemas dos Centro da Juventude, produzindo um conhecimento que se traduziu em sugestões de mudanças para a gerência do local bem como em estratégias para a promoção de um Centro da Juventude melhor. Essas propostas se traduziram em ações que foram efetivamente realizadas.

#### 3.1 PRIMEIROS DOIS CICLOS

Tudo teve início no segundo semestre de 2017, quando propomos o curso de programação e criação de jogos no Centro da Juventude chamado Programando Meu Contexto (Schultz et al., 2018b). A parceria com o local já vinha de longa data, pois este autor foi professor de informática entre 2013 e 2016. O projeto foi formulado como um projeto piloto e foi pensado por este autor e conduzido com co-liderança da colega Júlia Ortiz - quem trabalhava com pensamento computacional e se somou ao projeto, além de receber o apoio e contar com a participação em vários momentos de outros membros do grupo de pesquisa Design de Interação para a Inclusão e Desenvolvimento Social <sup>1</sup>.

Foram nove encontros organizados em um *framework* com quatro etapas que eu ancorei no Método Paulo Freire e no construcionismo Papertiano. Na etapa de *investigação*, aprendemos sobre as expectativas e realidades dos educandos a partir da escuta e do planejamento em conjunto com eles. Na etapa de *tematização*, debatemos com os jovens a respeito de problemas geradores, ou seja, problemas da realidade dos jovens que poderiam ser abordados de alguma forma por meio do uso de algum artefato computacional. Na etapa de *problematização* os educandos

<sup>1</sup>Participaram também do projeto o professor Roberto Pereira, a na época doutoranda Márcia Valéria Rodrigues Ferreira, e o na época mestrando Mateus Rambo Strey

idealizaram um jogo que buscasse tratar de um problema de sua realidade. Por fim, na etapa de *construção*, os jovens construíram os jogos idealizados e discutidos nas etapas seguintes.

A experiência foi riquíssima e trouxe lições aprendidas que inspiram minha prática até hoje. Por exemplo, a ideia de *problemas geradores* continua permeando os projetos apresentados mais adiante e a abordagem de *construir conhecimento por meio do diálogo* é o eixo motor de todas as minhas ações hoje.

O projeto foi um sucesso e foi bem aceito pela gestão da assistência social de Pinhais. Isto levou à formalização em 2018 de uma parceria formal com a Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) por meio do projeto de extensão Computando Meu Contexto<sup>2</sup>. O projeto foi dividido em duas áreas de atuação: o desenvolvimento de pensamento computacional na Educação de Jovens e Adultos, liderada pela Júlia Ortiz e pelo professor Roberto Pereira (Coordenador), e o ensino de computação com jovens de vulnerabilidade social, liderada por este autor e sua orientadora Laura Sánchez García<sup>3</sup>. No trabalho junto aos jovens, duas novas instâncias do curso Programando Meu Contexto foram propostas, uma no Centro da Juventude e outra no CRAS Oeste. Nestas duas novas instâncias, o público alvo mudou, contando passando a contar, então, com a participação de jovens em situação de vulnerabilidade social encaminhados pela SEMAS. A primeira turma do Programando Meu Contexto continuou o curso, então trabalhando em conceitos mais avançados e com ferramentas melhores.

Apesar de algumas experiências pontuais positivas, as duas turmas novas não deram certo pois houve um número considerável de abandonos, levando ao encerramento destas turmas. Além disso, os jovens compareciam intermitentemente nas aulas. Nesse momento, eu estava frente a um novo desafio: a situação de vulnerabilidade social. Na primeira versão do Programando Meu Contexto, o curso ocorreu em uma *comunidade em situação sócio-econômica vulnerável*, mas grande parte dos jovens não se encontrava em situação de vulnerabilidade social. Apesar das condições econômicas desfavoráveis, os jovens possuíam boa estrutura familiar e uma melhor relação com a educação. Na nova fase do projeto, a situação de vulnerabilidade pesou e a estrutura que propus, e que me esperançava em direção à diminuição dos abandonos, falhou.

Buscamos entender o que aconteceu dialogando com os educadores sociais e com os jovens que continuaram e com os quais criamos um certo vínculo. Foram dois os problemas levantados. O primeiro problema é a questão do território, que é essencial para os jovens. Muitos jovens tinham que se deslocar por longas distâncias, em um horário próximo ao da escola. Além disso, por conta das condições socioeconômicas das famílias, há um fenômeno de migração destes jovens para outros territórios. O segundo problema é que boa parte dos jovens passaram por questões pessoais, principalmente envolvendo pressão social para arranjar algum meio de renda ou a necessidade de cuidar de um familiar, como os irmãos pequenos.

Isto levou à necessidade de reconfiguração das ações do projeto. Do modelo de curso migramos para oficinas autocontidas que ocorrem no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos ( que será apresentado na próxima seção ). A questão do território nos fez propor a realização de oficinas em três dos quatro CRAS de Pinhais. Além disso, a vivência no CRAS mostrou a importância do Educador Social e isso exigiu uma nova postura, agora de contato direto com os educadores. Ou seja, se antes as atividades eram propostas e conduzidas sem a participação do educador, a partir de então o educador passou a estar envolvido diretamente durante todo o processo.

<sup>2</sup><https://intranet.ufpr.br/sigeu/public/projetoExtensao!view?projetoExtensao.id=12063>

<sup>3</sup>A professora Laura Sánchez García, minha orientadora desde o Trabalho de Final de Curso, não teve condições de responder oficialmente pelo projeto porque a Universidade não permite essa possibilidade aos docentes aposentados como ela.

Ao longo destas novas ações, participei em setembro de 2018 da primeira Conferência Brasileira de Aprendizagem Criativa, apresentando justamente todas as dificuldades e experiências que trouxe neste texto anteriormente (Schultz et al., 2018b). Empolgado com a Aprendizagem Criativa, diversifiquei as oficinas, que começaram a contar com tópicos para além da computação. Dentre as experiências positivas deste período está uma oficina de *Pixel Art* conduzida por uma jovem da primeira versão do Programando Meu Contexto<sup>4</sup>. Até o final de 2018, conduzi, com ajuda de outras pessoas, outras oficinas que foram além da programação, como oficinas de criação de música eletrônica e de teatro.

### 3.2 O PROJETO LABCRAS

Ainda em 2018, em uma destas oficinas, apenas algumas semanas após a primeira Conferência Brasileira de Aprendizagem Criativa, compartilhamos com jovens e o educador do CRAS Sul, com muita empolgação, as diversas ideias criativas que havia visto na conferência. Começaram então a surgir ideias de quão interessante seria se os jovens pudessem personalizar suas bicicletas com adereços e motores, ou, ainda, se eles pudessem vir até o CRAS construir miniaturas de caminhões e gerarem uma renda extra. Várias ideias sobre como utilizar o espaço do CRAS mais criativamente surgiram e, principalmente, emergiu uma pergunta coletiva:

*E se a gente transformasse o CRAS em um espaço de criatividade?*

Então surgiu o projeto LabCRAS, que visa transformar cada CRAS em um espaço de criatividade, convivência, vínculos, expressão e conhecimento. A primeira proposta foi a criação de um método que juntava etapas do Método Paulo Freire com etapas dos *Future Workshops* para construir estes espaços, que chamo de espaços de convivência criativa (Schultz e García, 2019). Inclusive, o projeto foi iniciado e foi iniciada a etapa de co-investigação em 2019. Com o passar do tempo, alguns problemas foram surgindo ao mesmo tempo que outros projetos foram dando certo.

Neste processo foi percebido que antes de propor qualquer método para construir estes espaços, era preciso dar um passo atrás e definir o que é convivência criativa e deixar claro quais as bases para colocá-la em prática. Isto só foi possível a partir da *práxis* de conviver com jovens em situação de vulnerabilidade social e com educadores sociais, o que orienta a busca na teoria por caminhos para entender os dilemas, os problemas e os meios para cultivar momentos criativos de convivência justos.

Para entender o caminho trilhado até esta proposta, iniciaremos apresentando o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Depois, apresentamos a metodologia utilizada para colocar o projeto LabCRAS em prática. Por último, apresentamos um recorte das experiências mais relevantes que renderam muitas lições aprendidas que informaram a construção do conceito de convivências criativas como também os pilares e as linhas de ação para colocá-lo em prática junto a jovens em situação de vulnerabilidade social.

#### 3.2.1 O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

O Brasil possui um Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Este sistema provê dois tipos de proteções sociais: a Proteção Social Básica e a Proteção Social Especial. A Proteção

---

<sup>4</sup>Eu desconhecia a *Pixel Art* antes do primeiro Programando Meu Contexto. A *Pixel art* foi trazida por esta mesma jovem e é até hoje um fator diferencial dos cursos de criação de jogos que ofereço. Toda a experiência com *Pixel Art* foi levada em forma de mostra interativa para a segunda Conferência Brasileira de Aprendizagem Criativa de 2019.

Social Básica é oferecida pelos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e destina-se à prevenção de situações de risco da população que vivencia situações de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação ou fragilização de vínculos afetivos (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004). É nos CRAS que a população tem acesso aos programas Bolsa Família e ao serviço de Prestação Continuada. Enquanto isso, a Proteção Social Especial é oferecida pelos Centros de Referência Especializada da Assistência Social (CREAS) e busca oferecer intervenções em problemas mais complexos, específicos e abrangentes de pessoas que já vivenciam de alguma forma a exclusão social (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004). Divide-se em proteção de média complexidade, que oferece serviços como Abordagem na Rua e Medidas Socioeducativas, e proteção de alta complexidade, que oferece serviços como Casas de Passagens e Família Substituta.

Dentro dos serviços oferecidos pelos CRAS está o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). O SCFV é um trabalho realizado com famílias que busca oferecer aos usuários atividades preventivas e proativas que busquem apoiar os participantes no enfrentamento da situação de vulnerabilidade social (Ministério do Desenvolvimento Social, 2017). Este projeto atua no SCFV. Ou seja, atua no contexto da Proteção Social Básica. O público do SCFV é dividido por faixa etária, atendendo desde crianças até idosos.

Para cada faixa etária há diferentes objetivos e ações. No caso deste trabalho, trabalhamos especificamente com a faixa etária entre 13 e 17 anos, pois o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, nomeado ProJovem, foi integrado ao SCFV no município de Pinhais. Pinhais possui quatro CRAS, mas atuamos neste projeto em apenas três. Para tornar o projeto mais rico para o contexto, todas as ações são pensadas e situadas dentro dos eixos orientadores do SCFV (Ministério do Desenvolvimento Social, 2017). São eles:

- *Convivência Social*: tem como objetivo a promoção de ações voltadas ao fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. É constituído por sete sub-eixos, denominados capacidades sociais: capacidade de demonstrar emoção e ter autocontrole; capacidade de demonstrar cortesia; capacidade de comunicar-se; capacidade de desenvolver novas relações sociais; capacidade de encontrar soluções para os conflitos do grupo; capacidade de realizar tarefas em grupo; capacidade de promover e participar da convivência social em família, grupos e território
- *Direito de Ser*: tem como objetivo a promoção de atividades que estimulem a vivência da infância e da adolescência. Este eixo constituído por oito sub-eixos: direito a aprender e experimentar; direito de brincar; direito de ser protagonista; direito de adolecer; direito de ter direitos e deveres; direito de pertencer; direito de ser diverso; direito à comunicação
- *Participação*: tem como objetivo promover a participação dos usuários nos diversos espaços da vida pública. Este eixo possui três sub-eixos: participação no serviço; participação como cidadão; participação nas políticas públicas.

Foi observado no decorrer deste trabalho de pesquisa-ação que há uma diferenciação entre o que está nos documentos oficiais e a forma como as ações são colocadas em prática.

Em cada CRAS, os encontros do SCFV de Pinhais ocorrem uma vez por semana. Há duas turmas em cada CRAS, sendo uma pela manhã e outra pela tarde. Geralmente a turma da manhã é mais jovem que a turma da tarde, mas há exceções. Os encontros são divididos em dois momentos. Em um dos momentos, há a realização de uma oficina profissionalizante. Durante o período em que venho estando no CRAS houve oficinas de informática, atividades

multiplataforma, culinária e, no momento da escrita deste texto, há oficinas de criação de cartazes para o comércio. No outro momento, o profissional responsável pela condução do SCFV - o educador social - deve conduzir uma atividade dirigida, onde trabalha os eixos do SCFV além de tópicos relacionados a datas especiais, como dia das crianças, dia contra o trabalho infantil, entre outras. Pela manhã, a atividade dirigida ocorre antes da oficina. Pela tarde, há uma inversão dos horários e o encontro inicia-se pela oficina.

Além dos encontros semanais, há alguns eventos organizados em determinados períodos de tempo, como os encontros intergeracionais onde o educador social prepara um conjunto de atividades que serão realizadas por usuários do SCFV de diversas faixas etárias (crianças, jovens e idosos). Esta etapa do projeto não chegou a interagir com estes momentos.

Este projeto encontrou espaço para atuar majoritariamente no momento de atividade dirigida. Porém, houve alguns períodos onde não havia curso. Nesses momentos, aproveitamos para utilizar o espaço para realizar atividades de convivências criativas.

### 3.2.2 Metodologia do projeto na prática

O projeto ocorreu sob o escopo da extensão universitária orientado metodologicamente pela pesquisa-ação com orientação Freireana. Também foram abraçadas metodologias participativas, tais como design participativo e teatro do oprimido. Portanto, pode-se observar a pesquisa-ação (indissociável da extensão universitária) como um grande guarda chuva de baixo do qual transitou-se entre várias metodologias mais específicas de determinadas áreas do conhecimento. Trata-se, portanto, de um trabalho interdisciplinar. A transição entre várias metodologias ocorreu a partir da natureza dialógica adotada, uma vez que cada contexto, por mais que no mesmo espaço físico (CRAS), organizacional (SCFV) e territorial (Pinhais), possui particularidades que necessitam de diferentes abordagens de diferentes áreas do conhecimento - desde que estas apoiem uma prática-reflexão ancorada em uma postura de diálogo, participação ativa e objetivando a transformação da realidade. As atividades do projeto LabCRAS ocorreram a partir da *abordagem Oficina-Passeio*, sempre pensada a partir de três linhas de ação: design, teatro e atividades mão na massa.

#### 3.2.2.1 A abordagem Oficina-Passeio

Pensamos na adoção da abordagem Oficina-Passeio para o projeto LabCRAS a partir do formato e do funcionamento do SCFV. Nesta abordagem, as atividades ocorrem em dois momentos: ou em oficinas no momento de atividade dirigida dos educadores sociais com os jovens nos CRAS, ou em passeios para pontos turísticos, culturais, etc. A ideia é muito simples, mas é uma maneira poderosa de *ação extensionista*.

Desde maio de 2019, cada atividade planejada pelos pesquisadores e educadores sociais foi construída baseada em um plano desenvolvido considerando os princípios de Boettcher (2007) e as necessidades do serviço de convivência. Os princípios são: (1) Toda experiência estruturada de aprendizagem possui quatro elementos com o educando no centro do processo; (2) Toda experiência estruturada de aprendizagem inclui um ambiente o qual o educando interage; (3) Nós moldamos nossas ferramentas e nossas ferramentas nos moldam; (4) Os facilitadores são os diretores da experiência de aprendizagem; (5) Os educandos trazem seus próprios conhecimentos, habilidades e atitudes para a experiência de aprendizagem; (6) Todo educando possui uma Zona Proximal de Desenvolvimento; (7) Conceitos são agrupamentos de conhecimento intrincado e organizado; (8) Todos educandos não precisam aprender todos os conceitos mas eles precisam aprender os principais conceitos; (9) Diferentes resultados de



aprendizagem requerem diferentes tipos de instrução; (10) Mais tempo dedicado à realização de tarefas resultará em mais aprendizagem.

Apesar de os princípios de Boettcher (2007) terem um direcionamento para aprendizagem on-line, escolhemos utilizá-los pois são bem fundamentados em teorias pedagógicas alinhadas com as práticas do projeto e em evidências de pesquisas neurocientíficas. Esta fundamentação é estruturada de uma forma na qual os educadores que fazem parte deste trabalho, mas também outros educadores, podem se apropriar dos princípios de maneira prática e compreensível. Assim, estes planos podem ser utilizados pelos educadores sociais e servem como documentação suficiente para que os educadores possam mostrar que a oficina se caracteriza como adequada para o SCFV. O modelo de plano de oficina utilizado descrevendo quais destes princípios foram utilizados ( e porque ) pode ser encontrado no Apêndice A.

É importante trazer que os processos decisórios ocorreram sempre dentro de oficinas, utilizando alguma abordagem que oferecesse condições para o diálogo usando uma estrutura de círculo de cultura Freireana. Foram processos tácitos que surgiram da convivência e são resultados da convivência, proporcionando o momento propício para tomada de decisões e encaminhamentos dos projetos. Mais a frente, quando trazermos que algo foi decidido com os jovens ou educadores sociais, foi decidido, portanto, utilizando esses processos ancorados em diálogo.

### 3.2.2.2 *Linhas de ação*

As ações do projeto transitam entre três linhas: design, teatro e atividades mão na massa. Uma oficina ou um passeio pode ter uma ou mais atividades situadas em mais de um destes eixos.

A primeira linha é a de **design**. Nesta linha, o objetivo foi proporcionar aos jovens o direito e os meios para projetar futuros. Como o projeto carregou nesta etapa a ideia de construir espaços de convivência criativa, fez-se necessária uma abordagem de design que alinhada com as premissas deste trabalho - construção participativa e jovens como protagonistas. Ao mesmo tempo, foi possível trabalhar com os jovens sua capacidade de imaginar e de projetar futuros de modo a contribuir com o desenvolvimento criativo, cidadão e profissional dos jovens. Nos apropriamos do Design Participativo, tomando em consideração todas as colocações de Bell (2016) a respeito da especificidade do público adolescente. Isto implica a necessidade de uso, adaptação ou criação de novas técnicas e métodos apropriados para o contexto e público deste trabalho. A escolha de técnicas e métodos se baseou na literatura tradicional do Design Participativo ( como a compilação de técnicas de Muller et al. (1997) ), na literatura de métodos para design participativo com crianças ( como o *survey* de Fails et al. (2013) ) e na literatura de design participativo com jovens, que tem aumentado nos últimos anos.

Existiu uma preocupação, como também há nas outras duas linhas, com o desenvolvimento de atividades, técnicas e métodos que fossem/sejam facilmente apropriadas pelos educadores sociais, oferecendo mais possibilidades de investigar a realidade dos jovens e oferecendo também formas para que os educadores consigam preparar atividades que sirvam às suas necessidades de trabalho.

Na segunda linha fizemos o uso **teatro**. A ideia de usar teatro surgiu de duas experiências. Em 2018, fui co-responsável pelo projeto Cartas de Lovelace, onde foram realizadas oficinas de teatro com estudantes de teatro e computação para discutir opressões de gênero nos cotidianos acadêmicos e profissionais das áreas de Tecnologia da Informação. Em 2019 tive a oportunidade de participar da Oficina de Teatro do Oprimido Tecnológico, oferecida como um curso de extensão pelo professor Frederick Van Amstel, professor da UTFPR e coringa formado pelo Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro. Pude experienciar diversos jogos e me aprofundar nas ideias do Teatro do Oprimido em geral, situando-as no contexto das opressões tecnológicas.

Todas as decisões deste eixo foram tomadas com a contribuição estudante de Teatro Laís Affornali Fernandes. Para apoiar a seleção de técnicas e metodologias do teatro neste projeto eu e Laís utilizamos referenciais em três linhas:

- **Teatro e Educação.** Entram nesta perspectiva o Teatro-Educação e a Pedagogia do Teatro. Em ambos os casos, há a preocupação em como se ensina e aprende a expressão teatral e também em como o teatro pode beneficiar o aluno no contexto educacional mais amplo. Não trarei aprofundamento teórico nos tópicos. Utilizamos os jogos como ferramentas para os propósitos relacionados ao projeto. São duas as obras utilizadas que oferecem uma coleção de jogos voltados ao uso de teatro na educação: (1) os livros *Oficina de Teatro* (Reverbel, 1993b) e *O texto no palco* (Reverbel, 1993a), de Olga Reverbel. Reverbel foi uma autora brasileira pioneira no estudo das relações teatro-educação e tem uma extensa literatura no campo. No livro, a autora conta como estruturou uma oficina de teatro na década de 80, apresentando suas bases pedagógicas, o currículo e os jogos utilizados. Os jogos estão estruturados de maneira clara e de fácil reprodução - essencial para que o educador possa reproduzir com outras turmas no futuro; (2) o livro *Jogos Teatrais - o fichário de Viola Spolin* (Spolin, 2001). Spolin foi pioneira no teatro de improvisação, cunhando o termo “Jogos Teatrais” e trabalhando também com ensino de teatro. Neste livro, os jogos estão organizados de maneira clara e de fácil reprodução, como no livro de Reverbel.
- **Teatro do Oprimido.** O Teatro do Oprimido foi desenvolvido pelo ator, ativista e político brasileiro Augusto Boal. É um teatro **do** oprimido, que parte do seu modo de dizer a palavra, se expressar, enxergar o mundo ( o que Boal chama de Estética do Oprimido (Boal, 2009) ). A árvore do teatro do oprimido têm suas raízes nesta estética, e em seu tronco os jogos, o teatro imagem e o teatro fórum (Boal, 2014). Como técnicas, Boal desenvolveu ao longo de sua vida o Teatro Jornal, o Arco-Íris do Desejo, o Teatro Invisível e o Teatro Legislativo. Cada uma destas ramificações ataca uma questão específica. No final, o objetivo do teatro do oprimido é oferecer ao grupo social oprimido meios de pensar ações para combater as opressões que vive. O teatro do oprimido apareceu neste trabalho com seu potencial libertador, uma vez que os jovens em situação de vulnerabilidade social sofrem diversas violações de seus direitos. Apesar de o trabalho não ser estruturado completamente dentro da proposta do teatro do oprimido, nos apropriamos em vários momentos do arsenal do Teatro do Oprimido quando os jovens manifestaram interesse em atacar uma problemática que os oprime. Este modo de teatro ainda oferece meios para que eles expressem o que desejam sem necessariamente precisar usar palavras. Como referencial para as seleção de jogos usamos o livro *Games for Actors and Non-Actors* (Boal, 2005), que traz um “guia” de jogos no arsenal do teatro do oprimido.
- **Teatro participativo.** Esta linha se apropria de técnicas baseadas em teatro para promover a participação e a mudança social. Isto é, busca utilizar técnicas com elementos de teatro para promover a criatividade para a solução de problemas com as pessoas. Como um referencial neste tipo de uso do teatro temos o livro *Enacting participatory development: Theatre-based techniques* (McCarthy, 2012). Este livro foi desenvolvido em um trabalho no nordeste brasileiro e no Peru e compila 140 exercícios baseados em teatro que são divididos em quatro objetivos: Começo (Quebra-Gelos, Construção de Grupos, Trabalho em Grupo, Foco e Concentração); Resolução de Conflito, Poder e Status; Trabalho baseado em problemas; e Avaliação. O livro

complementa o conjunto de exercícios que utilizamos durante o processo e ainda traz comentários de pessoas que aplicaram as técnicas em seus contextos.

O último eixo é o de atividades **Mão na Massa**. A adoção deste eixo iniciou logo após minha participação na 1ª Conferência Brasileira de Aprendizagem Criativa, que ocorreu em 2018. Pude conhecer o trabalho de vários educadores do ensino básico e de ambientes não-formais que realizavam projetos criativos e engajavam seus alunos de maneira lúdica e interdisciplinar. Além disso, dividi espaço com alunos do ensino básico que compartilhavam ali projetos nos quais precisaram lidar com problemas complexos e socialmente relevantes.

As atividades neste eixo estiveram conectadas com a ideia de Aprendizagem Criativa, descrita no capítulo 2. Ou seja, os jovens se engajaram na construção de um objeto significativo para eles, usando tecnologias digitais ou não. Estas atividades foram preparadas ou a partir do desejo direto dos jovens, ou a partir de alguma ideia que os jovens tiveram próxima à natureza da atividade.

É preciso trazer que os nomes não denotam de maneira precisa as semelhanças e as diferenças entre as linhas. Por exemplo, é preciso pôr a mão na massa também para fazer design. De qualquer modo, as três linhas foram nomeadas de um modo que apoiaram a prática do LabCRAS, apresentada a seguir. Apresento no capítulo 4 uma reformulação dessas linhas de ação, com uma separação mais clara e reutilizável.

### 3.2.3 Visão geral das oficinas e passeios

Foram promovidas uma extensa quantidade de atividades junto aos jovens, como mostra a tabela 3.1. Foram 68 oficinas e 15 passeios organizado entre todos CRAS, considerando os períodos da manhã e da tarde. O Apêndice B apresenta uma visão mais detalhada desta tabela de atividades.

<b>CRAS</b>	<b>Nº de Oficinas</b>	<b>Nº de Passeios</b>
Sul	38	2
Norte	22	8
Oeste	8	5
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>15</b>

Tabela 3.1: Síntese da quantidade de oficinas e passeios em cada CRAS.

Inicialmente, as oficinas ocorreram de 15 em 15 dias. Mas dois projetos bem sucedidos nos CRAS Sul e Norte trouxeram a necessidade de ações semanais, o que fez com que estes dois CRAS tivessem uma quantidade grande de oficinas. Além disso, a quantidade de oficinas no CRAS Sul foi maior pois realizamos um projeto de atividades semanais entre maio e junho de 2019 com o objetivo de trazer mais jovens para o serviço.

Infelizmente, aconteceu um baixo número de oficinas no CRAS Oeste. Isto se deu por diversos problemas organizacionais do CRAS, que envolveram troca de educadores sociais e de horários. De manhã é praticamente impossível oferecer uma boa oficina por conta do horário do SCFV. Enquanto isso, o SCFV da tarde foi reagendado por uma época para as segundas-feiras - no mesmo dia em que ocorrem as atividades no CRAS Sul. Quando conseguimos aplicar duas oficinas de teatro, levantando o interesse dos jovens, o educador foi realocado para desempenhar outra função e as atividades voltaram ao horário que eram antes, dispersando os jovens interessados. Foi feita uma tentativa de recuperar as atividades junto aos CRAS Oeste, mas sem sucesso.

Pelo número elevado de atividades, apresento a seguir um recorte das oficinas e passeios que foram mais relevantes para a construção do conceito de convivências criativas e dos pilares e linhas de ação. Começo com cinco oficinas ou passeios que ofereceram alguma lição para este trabalho. Depois apresento dois projetos que, juntos, mostram a essência do que estou propondo: um no qual co-construímos com os jovens um Museu de Memes e outro no qual co-construímos várias cenas de um curta para a Internet com a temática da loucura.

### 3.2.4 Cinco exemplos, cinco lições

Apresento a seguir um conjunto de oficinas e passeios independentes entre si que ensinaram algum aspecto valioso para a construção da noção de convivências criativas.

#### 3.2.4.1 *Galeria de Expectativas e Medos*

Nas primeiras oficinas realizadas nos três CRAS, tínhamos o objetivo de iniciar a criação de vínculos com os jovens, bem como de entender suas expectativas em relação ao projeto e ao CRAS. Para endereçar estas questões, conduzimos com os jovens uma adaptação do jogo de teatro Galeria de Expectativas e Medos descrito em McCarthy (2012).

Cada grupo de jovens foi dividido em pares, nem cada um dos quais uma pessoa era o escultor enquanto a outra era a massinha de modelar. No jogo original, o objetivo do escultor é modelar a massinha de acordo com seus medos e expectativas a respeito da oficina. Em nossa adaptação, o escultor teve que modelar a massinha de acordo com suas expectativas e medos com relação a quando ele vem ao CRAS.

O escultor deve modelar a massinha guiando a pessoa a representar a expectativa ou o medo com seu corpo. As esculturas prontas formam uma galeria de expectativas ou medos ( ver Figura 3.1 ). Quando os escultores finalizam suas obras de arte, eles formam uma plateia. Neste momento, os designers caminham pela galeria, passando de obra em obra e pedindo para que a plateia interprete cada uma das esculturas. Cada comentário da plateia é anotado pelos educadores, incluindo piadas dos jovens. Quando o significado de uma escultura for muito evidente, os educadores pedem para que a plateia de jovens encontre outras interpretações possíveis. Ao final da interpretação da galeria, ocorre a inversão de papéis: os escultores se tornam massinhas e as massinhas se tornam escultores.

Este jogo foi essencial para endereçar uma problemática que havíamos identificado anteriormente: um provável medo de alguns jovens em ter de falar algo ao grupo. Neste jogo, o jovem pode dizer algo sem falar, com o corpo do outro. É importante não impedir que os jovens imitem qualquer comentário, incluindo piadas. Isto pode ajudar os jovens a se sentirem mais confiantes para dar suas interpretações bem como a revelarem algum aspecto importante do contexto social ou individual, orientando ações futuras dos educadores sociais e designers.

Como é possível observar nas expectativas levantadas no CRAS Sul ( Tabela 3.2 ), as expectativas dos jovens trazem valores (liberdade ou conhecimento ), desejos (aprender coisas novas, construir sonhos ou expandir o pensamento ), necessidades ( a questão da fome ou a questão do sono ) e motivações ( se divertir ou tirar o tédio ) em sua relação com os CRAS. Uma simples atividade que pode ser conduzida facilmente pelos educadores sociais provê um entendimento sobre vários aspectos da relação dos jovens com o espaço que pode informar as próximas práticas dentro de um projeto.

Mas o que esta experiência me ensinou, foi ter uma melhor expectativa com relação aos jovens, desconstruindo qualquer preconceito de que eles não querem participar de novas atividades. Como os próprios jovens colocaram: eles valorizam o CRAS como um espaço para *aprender coisas novas, construir sonhos e se tornarem pessoas melhores*.



Figura 3.1: Jovens e educadora social formando uma galeria de expectativas dos jovens e educadora social do CRAS Sul.

#### 3.2.4.2 Teatro Fórum Quadro-a-Quadro

Entre maio e junho de 2019, fizemos um conjunto de oficinas semanais no CRAS Sul na qual os jovens escolheram trabalhar em um projeto de *Stop Motion*<sup>5</sup>. Oferecemos oficinas que iam desde idealizar a história do *stop motion* até a prototipação da ideia.

Em um certo momento, era necessário que os jovens entendessem como funcionava o conceito de quadros-por-segundo. Ao mesmo tempo, a educadora social tinha a obrigação a tratar do tópico “Dia Internacional da Criança Vítima de Agressão”. Ela inclusive propôs apenas uma fala rápida sobre a temática para que depois a oficina do projeto continuasse normalmente. Porém, este momento era uma oportunidade para juntar uma atividade mão na massa com o processo de conscientização sobre um problema que todos aqueles jovens vivenciam direta ou indiretamente.

Então criei a atividade Teatro-Fórum Quadro-a-Quadro, que se apropria de aspectos do Teatro Imagem e Teatro Fórum, ambos do Teatro do Oprimido (Boal, 2014), e somamos ao uso de tecnologias digitais. Nesta atividade, o objetivo é que os participantes criem cenas representando uma opressão e também uma intervenção contra essa opressão, transformando estas cenas em GIFs.

Primeiramente, foi feita uma discussão crítica sobre o problema em questão ( no nosso caso, a agressão contra a criança ) partindo de dados brasileiros e mundiais de diversos tipos de violência contra a criança da UNICEF (Unicef, 2017) e da Fundação Abrinq (Cintra e Mathias, 2018). Após a discussão, três voluntários foram convidados para participar: um oprimido ( a

<sup>5</sup>O *stop motion* é um tipo de animação na qual cada quadro do filme é fotografado de cada vez. Geralmente estas animações são feitas utilizando massinha de modelar. Isto resulta em uma produção audiovisual de estética própria.

	<b>Expectativa</b>
1	Expandir o pensamento
2	Tirar o tédio
3	Leitura / biblioteca
4	Alegria
5	Diversão
6	Estudar
7	Aprender coisas novas
8	Felicidade
9	Liberdade
10	Lanche
11	Construir sonhos
12	Se tornar pessoas melhores
13	Estudar demais (dormir estudando)
14	Fome - Lugar para comer
15	Dor de Barriga
16	“Tá grávida”
17	“Debochada”
18	Diversão
19	Feliz
20	Triste/Depressivo
21	Computador/Curso de Informática
22	Cantando
23	Sono/Bocejo
24	Pensativo
25	Conhecimento
26	Bailarina/Ballet
27	Alegria
28	Dança
29	Liberdade
30	“Tudo”

Tabela 3.2: As 30 expectativas representadas e interpretadas da Galeria de Expectativas.



Figura 3.2: Subconjunto com quatro quadros da representação do problema da evasão escolar infantil.

criança), um opressor (um parente, um amigo, uma outra criança, etc) e um fotógrafo. Os voluntários pensaram em como representar uma opressão contra a criança a partir de 10 imagens estáticas dos seus corpos. De cada imagem estática, o fotógrafo tirou uma foto utilizando um *smartphone* dos educadores. Ao fim da cena, os facilitadores fomentaram uma discussão sobre a opressão representada (quem pode ser o opressor? o que está acontecendo na cena? por quê?). Na segunda parte da atividade, um participante da plateia foi convidado a propor uma intervenção. Quem propôs a intervenção se juntou aos outros jovens em cena para representar esta intervenção do mesmo modo que a agressão foi representada. Ao final dessa nova cena, uma nova discussão sobre a intervenção foi feita (qual foi a intervenção? quem pode ser o interventor? a intervenção funcionaria no mundo real?). Por fim, as imagens estáticas captadas pelo fotógrafo foram transformadas em imagens GIFs. Nas duas experiências que tivemos, jovens abordaram a temática da evasão escolar (Ver Figura 3.2) e do racismo (Ver Figura 3.3)<sup>6</sup>.

A experiência com o Teatro Fórum Quadro-a-Quadro me ensinou que é possível criar atividades criativas e mão na massa que não estejam dissociadas do processo de conscientização. Enquanto os jovens trabalharam habilidades criativas e criaram com tecnologia, eles descobriram e refletiram criticamente sobre uma realidade que os cerca e os afeta, também pensando em meios para superar as opressões que eles ou seus pares vivenciam.

<sup>6</sup>Nós não trouxemos dados sobre o racismo. Esta foi uma escolha dos próprios jovens. Ou seja, neste processo também fomos conscientizados a respeito desse problema que ignoramos como violência contra a criança.



Figura 3.3: Subconjunto com quatro quadros da representação do problema do racismo.

### 3.2.4.3 Ao invés de *braindrawing*, diálogo

O educador social do CRAS Norte também precisava tratar do tema de violência contra a criança. Em conversas anteriores, os jovens deste CRAS manifestaram interesse em criar aplicativos de celulares. Então preparei duas oficinas. Na primeira, os jovens idealizaram um aplicativo contra a violência contra a criança. Na segunda, eles criariam seu primeiro aplicativo com o MitAppInventor<sup>7</sup>.

Com a turma da manhã, conduzimos as técnicas de *brainwriting* e *braindrawing*<sup>8</sup> para idealização dos aplicativos. Com o *brainstorming*, os jovens primeiro tiveram que levantar os tipos de violência contra a criança e depois escolher uma delas para tratar no seu aplicativo. Os jovens escolheram o *bullying* como foco. Com o *braindrawing*, eles desenharam valiosas ideias para diferentes aplicativos para combater o *bullying*, com a maioria das ideias pensando em aplicativos que passam uma mensagem de conscientização contra o *bullying*.

Apesar da valiosa experiência alinhada com as premissas do projeto com a turma da manhã, foi a experiência com a turma da tarde que me ensinou mais. No dia da oficina, havia apenas três jovens. A oficina foi iniciada com a apresentação dos mesmos dados estatísticos apresentados na atividade de Teatro Fórum Quadro-a-Quadro e na sequência até tentei aplicar as mesmas técnicas utilizadas com a turma da manhã, mas sem sucesso. Com a impossibilidade de seguir em frente, desisti de aplicar técnicas e os jovens, educador e designers começaram uma conversa.

No momento em que percebemos a criança fora da escola como violência, uma jovem que está fora da escola se deu conta de que existia uma violação de um de seus direitos humanos mais básicos. Em um primeiro momento, surgiram piadas sobre o fato. Porém, o diálogo pavimentou um caminho para que o grupo refletisse criticamente sobre as razões que faziam as crianças abandonarem a educação. Assim, a jovem trouxe as razões pela qual ela tinha abandonado a escola e logo começou a desenhar seu protótipo de um aplicativo para prevenir que crianças e adolescentes abandonem a escola ( ver Figura 3.4 ).

Isto levou os outros dois jovens a também idealizarem seus aplicativos ( ver Figura 3.5 ). Eles trataram de outros dois tópicos (depressão e violência contra a mulher), que suponho estarem relacionados à vivência pessoal de cada um.

Esta experiência me ensinou que uma convivência criativa deve emergir a partir da vivência dos jovens buscando a conscientização para a idealização de um futuro diferente daquele que o jovem vivencia. As técnicas de *design* até podem colaborar com a geração de ideias, mas é o *diálogo* que proporciona as condições para tratar de temas tão delicados de maneira criativa e

<sup>7</sup><https://appinventor.mit.edu/>

<sup>8</sup>*Brainwriting* e *Braindrawing* são técnicas utilizadas no design participativo para geração de ideias de um artefato computacional. Na técnica *brainstorming*, os participantes são incentivados a gerar ideias livremente, e cada ideia é colocada em uma cartolina usando *post-its*. Já na técnica *braindrawing*, os participantes são incentivados a desenhar suas ideias de aplicativos. Quando utilizada em um formato colaborativo, existem rodadas no qual todos os participantes podem analisar, incrementar ou criticar o desenho dos demais participantes ainda utilizando desenhos. Utilizamos as técnicas na forma descrita por Muller et al. (1997).

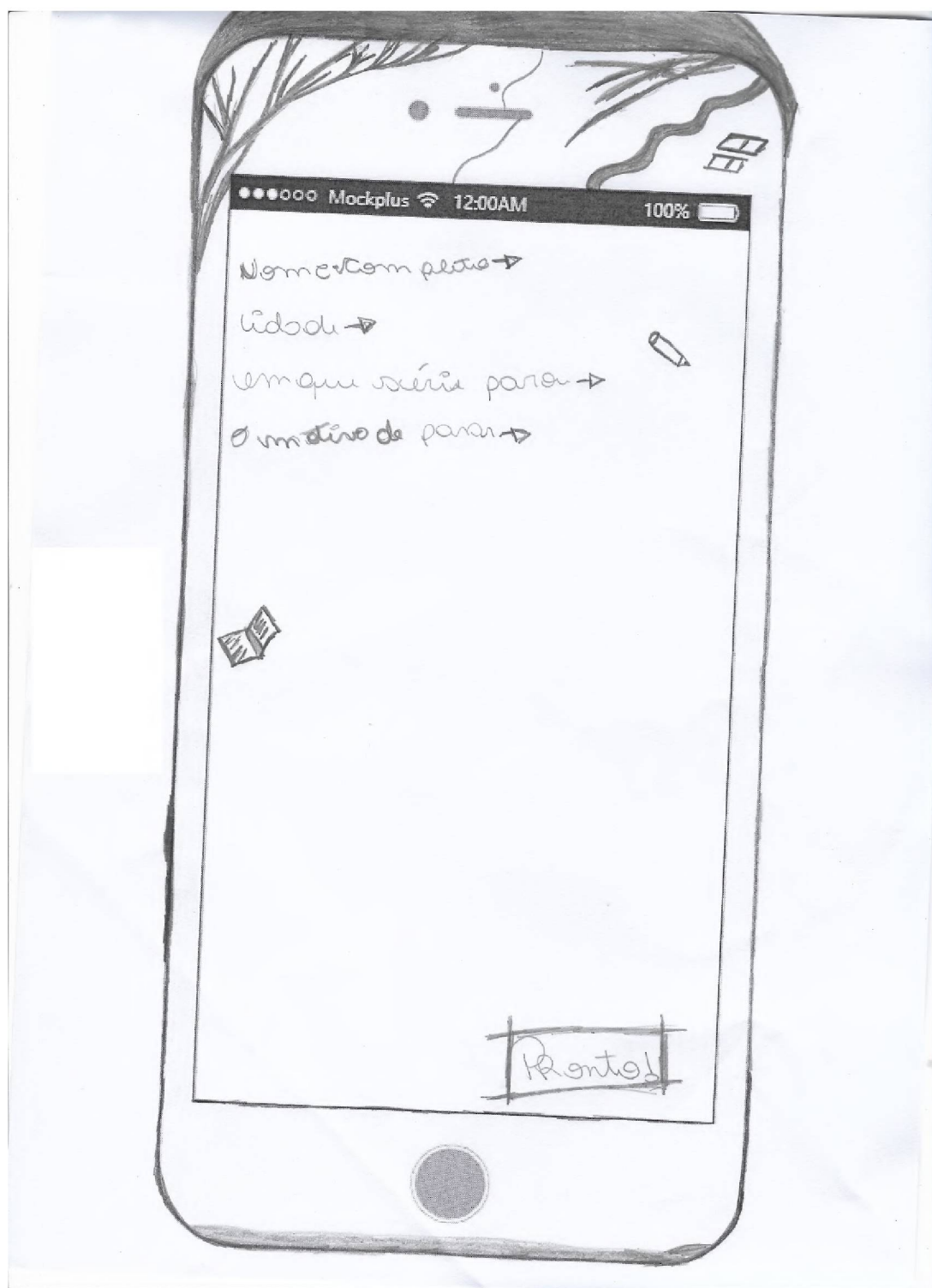


Figura 3.4: Protótipo de baixa fidelidade criado pela jovem que está fora da escola. O protótipo apresenta um formulário na qual a criança ou jovem coloca suas informações (nome completo, cidade, ano que saiu da escola e razões para ter saído) e um botão que ao ser clicado permite que a criança ou jovem entre em contato com alguém que possa a ajudar a voltar para escola.



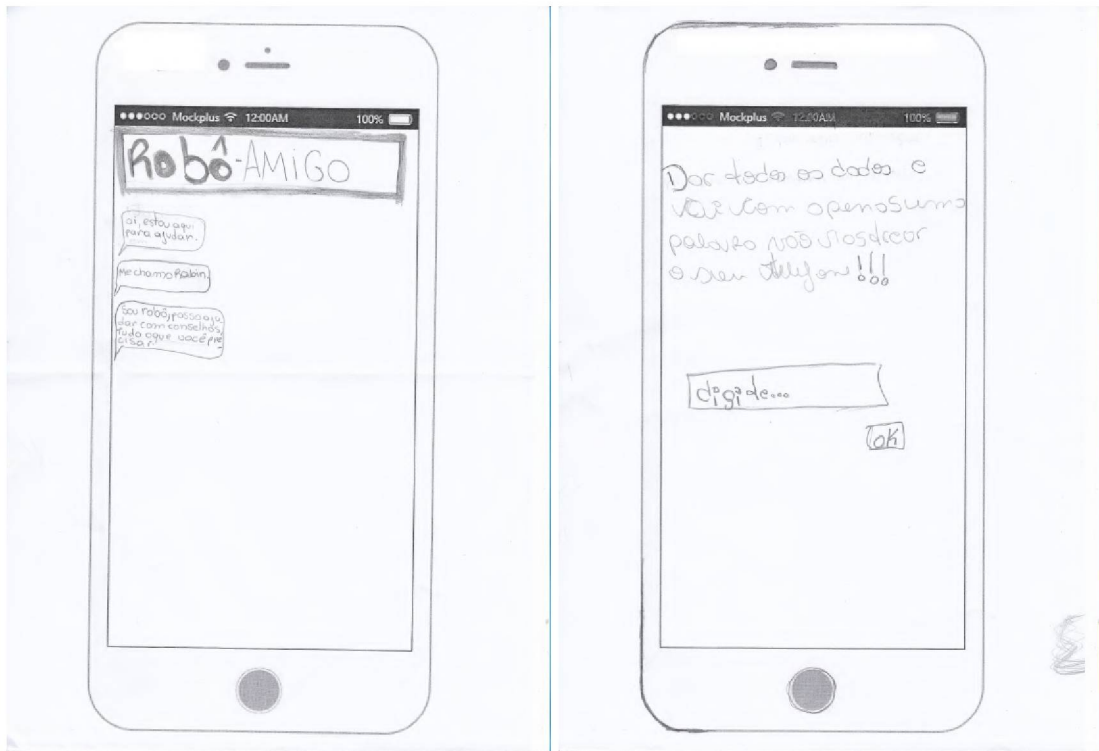


Figura 3.5: Protótipos criados pelos outros dois jovens. À esquerda, o aplicativo Robô Amigo, que busca ajudar as pessoas com depressão por meio da conversa. À direita, um aplicativo contra a violência contra a mulher, na qual ela coloca todos os dados e escolhe uma palavra-chave para caso esteja sendo vítima de agressão. Assim que a mulher fala a palavra-chave, o aplicativo escuta e chama a polícia para ajudá-la.

emancipatória. A convivência criativa deve pavimentar caminhos para que os jovens em situação de vulnerabilidade social reflitam sobre sua realidade e possam encontrar meios criativos de superar sua situação de vulnerabilidade.

#### 3.2.4.4 Dança do cotidiano em futuros tecnológicos utópicos e distópicos

Decidi junto ao educador social do CRAS Oeste trazer a temática “Futuro do Trabalho” com os jovens. A escolha desta temática ocorreu pois o educador social estava trabalhando a inclusão dos jovens no mercado do trabalho, incluindo a discussão sobre futuros caminhos profissionais como também o trabalho agora. Esta necessidade do educador abriu uma oportunidade para tratar da temática de forma crítica e criativa. Então, adaptei o jogo “Dança do Cotidiano”, do Teatro do Oprimido, para promover imaginações e reflexões coletivas a respeito dos possíveis futuros tecnológicos. Chamei esta adaptação de “Dança do Cotidiano em futuros tecnológicos utópicos e distópicos”.

Começamos a oficina jogando dois jogos clássicos do Teatro do Oprimido: a Imagem da Hora, na qual os participantes têm que mostrar o que eles estavam fazendo em um determinado horário em dias anteriores ( 8 da manhã de sexta, 2 da tarde de ontem, etc ); e a Dança do Cotidiano original, na qual os participantes devem criar uma dança com movimentos que representem as principais atividades realizadas em seu cotidiano. Na sequência entreguei aos jovens papéis com exemplos culturais com referência à tecnologia, inteligência artificial e robótica (como imagens dos filmes “Eu, robô” e “Wall-E”), tecnologias atuais que afetam a vida das pessoas ( como o Uber e impressoras 3D ) e notícias negativas sobre o futuro do trabalho ( como o desemprego na revolução 4.0 ). Refletimos criticamente sobre os temas presentes nas folhas entregues aos jovens. Foram discutidos tópicos como desigualdade, trabalho, controle pela inteligência artificial e

mudanças climáticas. Depois da discussão, os participantes jogaram a adaptação que criei. Eles criaram movimentos de como eles imaginavam um futuro utópico, onde a tecnologia traria uma boa vida a todos, e distópico, onde a tecnologia tornaria a sua vida pior.

Para o futuro distópico, os jovens criaram movimentos nos quais as pessoas dormem mal, estão sempre doentes por conta de problemas climáticos, como a poluição, e têm trabalhos monótonos e entediantes. Eles enfatizaram como enxergam que estamos mais próximos deste futuro do que de um futuro utópico. Já para o futuro utópico, os jovens representaram movimentos nos quais eles não precisam trabalhar, pois todas as pessoas terão dinheiro para viver bem. Eles também imaginaram um mundo mais prático, onde as pessoas podem escovar os dentes ou comer com o apertar de um botão. Por conta disso, os jovens imaginaram que as pessoas podem sofrer de problemas de saúde e trouxeram que elas deverão fazer exercícios físicos todos os dias.

O jogo ofereceu caminhos para que houvesse a discussão sobre o mundo de hoje e o mundo de amanhã. A experiência mostrou como os jovens estão preocupados com as questões contemporâneas, e como eles enxergam o futuro - sendo ele mais próximo de um futuro ruim, do que bom. Neste momento, percebi a crítica a uma sociedade como os jovens perceberam como eixo motor que deve ser fundamental para o cultivo de convivências criativas.

#### 3.2.4.5 *Competição de fotografia no parque*

Preparei junto ao educador social do CRAS Norte um passeio para o Parque Tanguá, que fica em Curitiba - PR. Foi realizada uma competição de fotografia na qual os jovens disputaram em três categorias: a melhor fotografia, a fotografia mais engraçada e a pior fotografia. Considero que a competição foi uma atividade comum dentro do eixo de atividades mão na massa, com os jovens explorando sua criatividade, principalmente para tirar as fotos mais engraçadas e as piores fotos. Foi uma experiência gratificante e marcante para jovens e educadores, mas não é a atividade em si que ofereceu uma lição para a construção dos pilares.

A lição em direção à ideia de convivências criativas veio de uma observação: ao estar diante de um ponto muito bonito do Parque, uma jovem que muitas vezes se referiu a si mesma de maneira negativa ou pejorativa ( e. g. “Não tenho futuro”) parou, se agachou e ficou cerca de 10 minutos olhando, admirada, para aquela paisagem. Ao sair dali, fez questão de dizer reiteradas vezes quão bonita aquela experiência tinha sido para ela.

Não existe convivência criativa se os jovens não podem *vivenciar* as bonitezas do mundo. Como pode um jovem agir criativamente para mudar sua realidade para melhor se ele/ela não teve a oportunidade de descobrir as coisas belas do mundo?

### 3.2.5 Dois projetos, muitas lições

Além dos casos independentes entre si, há dois projetos com muito impacto neste trabalho. O primeiro é o Museu dos Memes, que foi projetado, organizado e construído a partir da parceria entre designers, educadores sociais e jovens do CRAS Norte. O segundo é o curta sobre loucura de nome Crônicos Sociais, que está sendo co-construído com os jovens do CRAS Sul.

#### 3.2.5.1 *Museu dos Memes*

Os memes são mídias em formato de texto, imagem, áudio ou vídeo que carregam uma mensagem a partir de uma parcela pequena de informação. Eles são muito utilizado pelos jovens nas redes sociais, geralmente para transmitir esta mensagem por meio do humor. Se por um lado

esta mensagem pode trazer uma mensagem de conscientização, por outro, pode ser carregada de preconceitos.

No CRAS Norte, percebi que os jovens já eram criadores de memes, inclusive com alguns deles sendo donos ou membros de grupos para compartilhar suas criações nas redes sociais. Isto me fez remeter a uma oficina para gerar ideias que conduzi em 2018 no mesmo CRAS. Entre as ideias levantadas pelos jovens, estava a ideia de criar um museu dos memes<sup>9</sup>. Eu e a educadora social<sup>10</sup> vimos ali uma oportunidade para começar um novo projeto, uma vez que consideramos a criação de memes uma oportunidade dos jovens de dizerem algo e de serem escutados pelo mundo. Observamos também que estes jovens consumiam memes descontextualizados ou até mesmo com conteúdos ofensivos, o que abriu a oportunidade para um projeto de cunho construtivo utilizando memes.

O Museu dos Memes foi construído na biblioteca do Centro da Juventude de Pinhais. Foram 9 oficinas até a inauguração do museu. Enquanto a turma da tarde se engajou muito no processo, a da tarde demonstrou menor interesse até o dia da montagem do museu. No dia da montagem do museu, a turma da manhã retomou o interesse pelo projeto, e participaram muito na montagem e inauguração. Apresentaremos a seguir os momentos mais relevantes de todo o processo.

*Memés Conscientes.* Após termos a ideia de fazer o museu dos memes, a educadora precisava tratar da temática da higiene pessoal que é uma questão muito presente no contexto dos jovens. Desta necessidade da educadora, eu trouxe a ideia de que os jovens criassem memes com mensagens de conscientização para outros jovens sobre a questão da higiene.

A oficina de criação de memes conscientes se dividiu em dois momentos. No primeiro dia, a educadora preparou uma apresentação sobre higiene pessoal, tratando de limpeza pessoal e doenças relacionadas à falta de cuidado com higiene. Na semana seguinte, eu ensinei os jovens a criarem memes simples usando a ferramenta online Gerar Memes<sup>11</sup>. Cada jovem teve que criar pelo menos um meme consciente sobre a temática da higiene pessoal ( ver Figura 3.6 ). Eles também foram estimulados a criarem memes conscientes sobre outros temas ( ver Figura 3.7 ), memes sobre o CRAS ( ver Figura 3.8 ) e também memes engraçados. O Anexo D traz uma galeria com todos os memes criados pelos jovens nesta oficina.

*Projetando o Museu dos Memes.* Após a oficina de criação de memes conscientes, fizemos mais duas oficinas de criação de memes. Em uma, ensinamos os jovens a criarem memes mais complexos a partir de imagens e vídeos usando a ferramenta Giphy<sup>12</sup>. Na outra, ensinamos a criação de memes avançados introduzindo técnicas de edição de imagens usando a ferramenta Photopea<sup>13</sup>. Os memes produzidos na oficina resultaram na criação de quase todo o acervo do museu. Faltava planejar como esse acervo e o espaço seriam organizados

Para isto uma prática participativa foi conduzida com os jovens da turma da tarde. Foi utilizada a abordagem de vídeo improvisado, considerando ideias das técnicas de cenário explicativo e teatro de bonecos (van Amstel et al., 2018). Os jovens foram divididos em dois

---

<sup>9</sup>Apenas após o início do projeto, que descobri a existência do Museu de Memes da Universidade Federal Fluminense. O museu conta com um grande acervo virtual de memes que é constantemente atualizado. Além disso, o museu compila uma biblioteca com mais de mil referências bibliográficas sobre o universo dos memes. O museu foi visitado pelos jovens em uma das oficinas e pode ser acessado neste link: <https://www.museudememes.com.br/>

<sup>10</sup>A ideia do museu de memes foi levada adiante pois a educadora social, que é bióloga, já havia trabalhado na curadoria de museus. Aqui vimos a oportunidade de construção de conhecimento conjunta entre jovens, educadora social e designer-educador.

<sup>11</sup><https://www.gerarmemes.com.br/>

<sup>12</sup><https://giphy.com/>

<sup>13</sup><https://www.photopea.com/>



Figura 3.6: Memes conscientes sobre higiene pessoal. À esquerda, o meme passa a mensagem sobre a importância de lavar a mão. À direita, o meme critica a falta de escovação dos dentes.



Figura 3.7: Memes conscientes sobre outros temas. À esquerda, o meme transmite uma mensagem de igualdade. À direita, o meme valoriza a doação de sangue.



Figura 3.8: Memes sobre o CRAS. À esquerda, o meme ironiza o horário de ida ao CRAS. À direita, o meme traz uma mensagem de animação com os dias que tem SCFV.

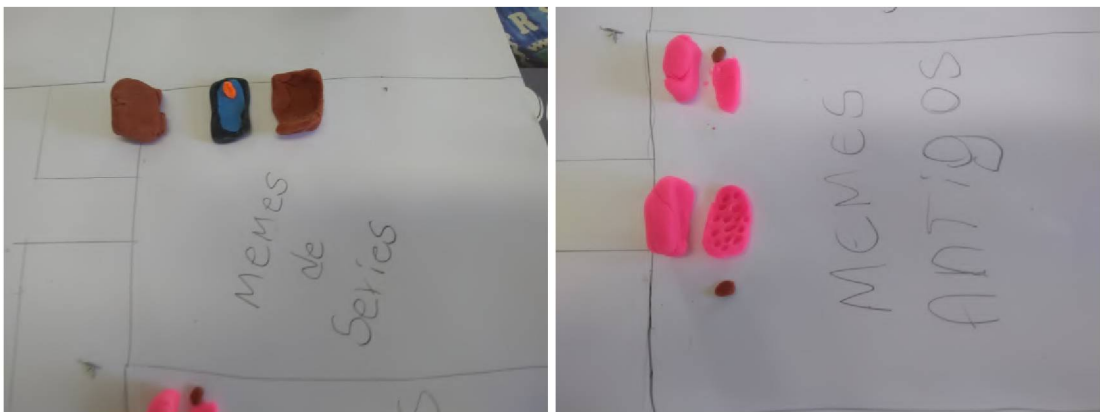


Figura 3.9: Exemplo de duas exposições pensadas pelo primeiro grupo. À esquerda, os jovens pensaram em um espaço parecido com uma sala para assistir televisão, onde memes sobre séries seriam expostos nessa televisão. À direita, os jovens pensaram em um espaço com dois computadores antigos onde os memes antigos ficariam em exposição.

grupos, um com cinco membros e outro com quatro membros. Foram entregues a eles massinha, cartolina e outros materiais de baixo custo que são de fácil acesso nos CRAS e pedido que eles idealizassem colaborativamente como deveria ser o espaço do museu, pensando na organização do acervo em exposições e nos materiais necessários para concretizar cada tipo de exposição.

Após eles representarem o espaço a partir dos materiais de baixo custo, era necessário saber como ocorreria a interação neste espaço. Os jovens então foram convidados a gravar um vídeo onde explicam, com base em um teatro de bonecos improvisado, como seria a visita ao espaço que haviam planejado.

O primeiro grupo idealizou um espaço com sete exposições: GIFs, Memes Antigos, Memes do CRAS, Memes do Futuro, Memes de Pessoas, Memes de Séries e Memes Xonados. Este primeiro grupo pensou mais no espaço em termos dos materiais necessários para colocá-lo em prática e também no posicionamento das obras da exposição.

O segundo grupo foi menos explicativo na questão da organização do espaço mas trouxe uma ótima ideia: e se houvesse memes 3D no museu? Então, eles idealizaram o espaço em

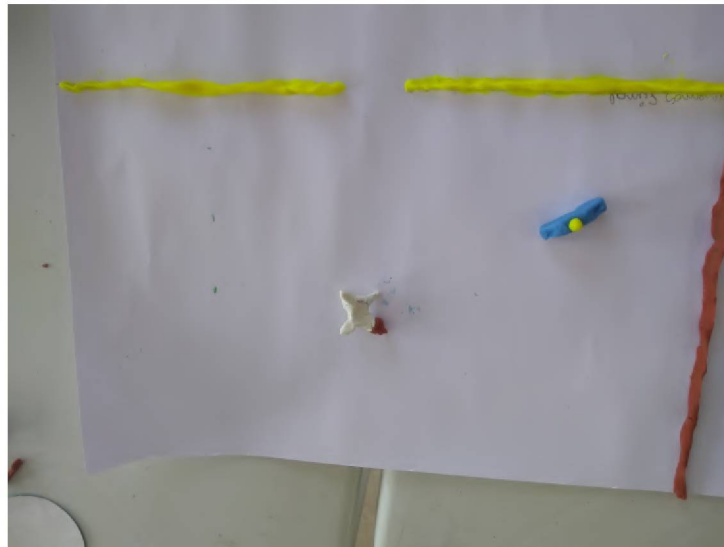


Figura 3.10: Exemplo de meme 3D pensado pelos jovens. Na exposição “Memes Final” estariam os melhores memes. O meme da imagem refere-se ao vídeo da menina que atropelou o gato com um carrinho de rolimã.

quatro exposições: Memes Entrada, Memes Antigos, Memes Atuais e Memes Final. Para cada espaço, eles apresentaram como seria um meme 3D que ocupasse toda a sala.

O projeto destes espaços ajudara os designers e a educadora social a planejarem o espaço físico real do museu. No final, por conta das limitações físicas, organizamos o espaço em cinco exposições que buscaram abraçar as ideias dos jovens: jurafic memes ( memes que são muito antigos ), memes conscientes, memes 3D, memes sobre o CRAS e memes engraçados.

*Memes 3D.* A partir da ideia dos jovens, preparamos uma oficina para confecção dos memes 3D. Novamente recorreremos a materiais recicláveis e outros materiais de papelaria que já existem no CRAS. Fizemos a oficina com a turma da manhã e com a turma da tarde.

Iniciamos a oficina com um jogo de Imagem e Ação com a temática sugerida pelos jovens de Emojis. Com os jovens mais animados, entregamos a eles os materiais e os convidamos a criarem os memes 3D. Eles poderiam fazer mais de um meme e também poderiam trabalhar em grupo ou sozinhos. Foram criados 9 memes 3D, somando os dos jovens da manhã e da tarde (ver as Figura 3.11 ).



Figura 3.11: Exemplo de dois memes 3D criados pelo jovens. À esquerda, a representação em 3D de um famoso meme do personagem de desenho animado bob esponja feito pela turma da tarde. Todos os 3 jovens que vieram naquele dia apoiaram de alguma forma na criação do meme. À esquerda, a representação em 3D do meme Laranjaõ criado pela turma da manhã.

*Montagem e Inauguração do Museu.* Com o acervo pronto, preparamos um passeio para levar as duas turmas para montar as exposições na biblioteca do Centro da Juventude. Os locais das exposições foram selecionados com os jovens, que colaram os memes nas paredes da biblioteca ( ver Figura 3.12 ).

A turma da manhã, que estava menos engajada no processo até este dia, ao ver o museu se concretizando, animou-se de tal forma que quis, no mesmo dia, produzir mais memes para colocar no museu. Isso resultou em mais de 60 novos memes para as exposições. A turma da tarde, por conta do calor muito forte que estava fazendo nesse horário, cansou-se muito rapidamente da montagem do museu. Assim que finalizaram quase tudo no museu, os liberamos para irem aproveitar outras atividades na estrutura do Centro da Juventude.

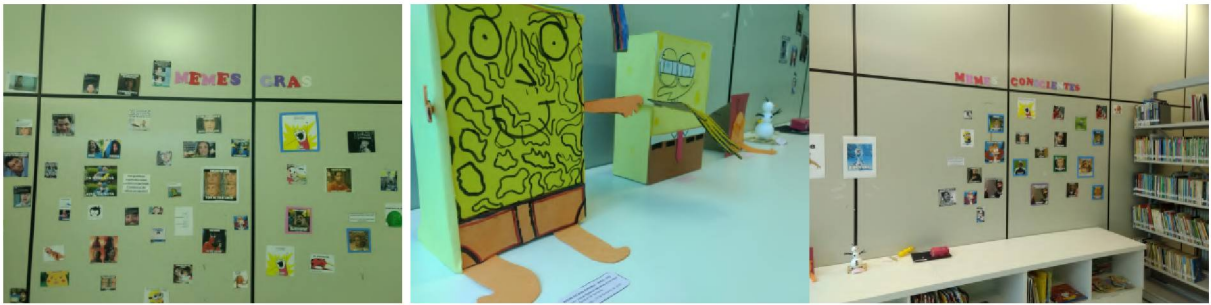


Figura 3.12: Exposições organizadas pelos jovens. À esquerda, a exposição com os memes sobre os CRAS. Ao centro, a exposição de memes 3D. À direita, a exposição com memes conscientes.

A inauguração do museu ocorreu uma semana depois e contou com a cooperação da Secretaria de Assistência Social, que não só esteve presente no dia como ofereceu um grande *coffee break* ( ver Figura 3.13 ). Os educadores sociais e os jovens da manhã e da tarde dos quatro CRAS de Pinhais estiveram presentes na inauguração, totalizando cerca de 70 visitantes. Foi um momento de integração entre todos os jovens, educadores sociais e designers.



Figura 3.13: Mesa com os lanches disponibilizados pelo município. Ela foi posicionada estrategicamente de modo que os visitantes pudessem visualizar as exposições e comer. O município disponibilizou o *coffee break* para 100 pessoas.

Eu e a educadora social pensamos em fazer algo mais interativo durante a inauguração. Foram disponibilizados dois computadores, onde os jovens poderiam criar memes durante a visita. Durante a manhã, os jovens do CRAS Norte se dispuseram com muita animação para ensinar os outros jovens a criarem memes ( ver Figura 3.14 ). Depois de passarem um bom tempo prestigiando a exposição (e a comida), todos os jovens juntaram-se para uma sessão de cinema. Durante a tarde, os jovens, educadores sociais e designers jogaram futebol e vôlei após a visita ao museu.





Figura 3.14: Momentos de visitação ao museu.   esquerda, uma jovem aprecia a exposição de memes engraçados. À esquerda, jovens discutem a criação de um meme.

*Lições aprendidas.* Neste projeto, partimos de um modo de comunicar no cotidiano dos jovens, os memes, que muitas vezes são utilizados de forma descontextualizada ou que seguem caminhos ofensivos, para projetar e concretizar um museu em um espaço público. Desta experiência, pontuo os seguintes aprendizados:

- *  necessário valorizar as formas que os jovens já têm de dizer sua palavra:* A partir da investiga o do contexto dos jovens antes do início do projeto do museu dos memes, percebemos que eles consumiam e até mesmo já produziam memes. Isto já é uma forma de os jovens dizerem suas palavras e de serem ouvidos. Esta visão esteve presente durante todo o projeto, possibilitando que esses jovens, além de se expressarem com humor, transmitirem mensagens conscientes e sobre o CRAS para outros jovens.
- *Os projetos determinaram a substituição do uso pouco construtivo da tecnologia por atividades construtivas e transformadoras:* Observamos que os jovens utilizavam os memes de maneira descontextualizada e até mesmo às vezes ofensiva. Ao invés de impor um discurso de que isto é errado, mostramos e demos oportunidade de eles se expressarem usando memes de maneira construtiva.
- *Os jovens são capazes de projetar e transformar os espaços que lhes são de direito:* os jovens tiveram a oportunidade de pensar e transformar um espaço no Centro da Juventude. Este espaço p de ser visitado pelos seus amigos, familiares e pela comunidade. Mostraram que quando assumem o papel de sujeitos da transforma o, eles são capazes de melhorar estes espaços - que são públicos, ou seja, de todos nós.
- *Alinhar habilidades e interesses de jovens e educadores:* Por meio da apropria o do potencial dos memes e do museu, por um lado, consideramos os interesses da educadora social e, pelo outro, atendemos às expectativas dos jovens. Isto produziu um engajamento coletivo dos jovens, pesquisadores e da educadora.

### 3.2.5.2 Curta Crônicas Sociais

Foi decidido junto à educadora social do CRAS Sul que a nossa primeira a o seria realizar um conjunto de oficinas a partir de tópicos do interesse dos jovens. Como já pontuei anteriormente, os jovens optaram por realizar um projeto de *Stop Motion*. Foram seis oficinas onde trabalhamos atividades situadas dentro dos eixos de a o do projeto. Chamamos estas oficinas de “intensivão”.

Após o “intensivão”, fizemos uma avaliação junto às duas turmas pedindo para os jovens escreverem os pontos positivos e negativos de toda a experiência. A avaliação foi bem positiva, com cada turma valorizando aspectos diferentes. Por exemplo, enquanto a fabricação do *stop motion* foi melhor aceita pela turma da manhã, a turma da tarde teve mais reações negativas a esta parte das oficinas. No mesmo dia, conversamos com as duas turmas para decidir quais os passos que iríamos seguir na sequência.

A turma da tarde gostou muito da experiência com o teatro e queria dar continuidade. Porém, alguns dos jovens, apesar de gostarem de participar dos jogos, não queriam ser atores. Propus então que nós criássemos um curta para a Internet, pois esta atividade demandaria pessoas para atuação em outros papéis - produção (figurino e filmagem, entre outros) e pós-produção (música, edição de vídeo, etc.). Assim, todos os jovens presentes toparam e iniciamos o projeto onde estamos co-construindo do zero um curta com os jovens. Este projeto tem o apoio direto da estudante de teatro Laís Affornali Fernandes. Apresento a seguir as experiências mais relevantes do projeto.

*Quantos A's existem em um A.* Após ministrar uma oficina sobre os elementos presentes em uma curta metragem, fizemos uma oficina para começar a co-criação do curta com os jovens. Reverbel (1993a) sugere que o grupo encontre um tema em comum para iniciar a montagem do espetáculo. O tema, segundo Reverbel (1993a), é a ideia central ou o pensamento dominante que estrutura o texto dramático.

Para encontrar um tema comum ao grupo de jovens, fizemos dois jogos: o primeiro foi o jogo do teatro do oprimido *Quantos A's existem em um A* (Boal, 2005), com o objetivo de levantar temas presentes na realidade dos jovens; o segundo foi o jogo *Alcachofra* (Reverbel, 1993b), com o objetivo de ajudar o grupo a concretizar ideias sobre estes temas e apoiar na escolha dos temas que seriam levados adiante nas próximas oficinas.

No jogo *Quantos A's existem em um A*, o grupo primeiro forma um círculo. Na primeira rodada, um participante foi para o meio da roda e expressou uma emoção utilizando apenas a letra “A” junto com movimentos corporais que representavam a emoção expressa pela fala. Então, todo o grupo repetiu o que o participante do meio da roda fez. Fizemos o mesmo com “sim” e “não”. Em seguida, com expressões opressivas (e.g. “você não é todo mundo”) e libertadoras (e.g. “por não saber que era impossível, ela foi lá e fez”). Por último, pedimos para que os jovens falassem de problemas que eles ou algum conhecido já vivenciaram, ou que eles se importam. Destes problemas, extraímos os 8 temas que seriam levados adiante (ver Tabela 3.3).

	<b>Tema</b>
1	<i>Loucura</i>
2	<i>Escola</i>
3	<i>Bullying</i>
4	<i>Violência contra a mulher</i>
5	Ocultismo
6	Uso de drogas
7	Nota vermelha
8	Abuso sexual

Tabela 3.3: Os 8 temas levantados pelos jovens. Em itálico estão os temas que escolhemos para eles representarem no jogo *Alcachofra*.

Com os temas em mãos, jogamos um jogo inspirado no jogo de improvisação *Alcachofra*. No jogo *alcachofra*, um participante entra em cena realizando um movimento repetitivo como, por exemplo, o de lavar a louça. Na sequência, outro participante entra em cena fazendo outro

movimento repetitivo que completa ou aumenta a cena, e assim por diante. O jogo que jogamos funciona da mesma forma, só que com um tema definido. Então, um jovem entrou por primeiro fazendo um movimento relacionado ao tema, e os outros jovens foram entrando complementando o movimento de modo que formasse uma cena sobre o tema. Por conta do tempo restante, conseguimos jogar com quatro temas: loucura, escola, bullying e violência contra a mulher, todos surgidos das angústias dos próprios jovens.

Sobre o tema Bullying, os jovens começaram representando uma situação onde um grupo de pessoas zombavam de uma outra. Houve algumas ações interessantes dos jovens entrando na cena. Primeiro, um jovem entrou representando uma filmagem da situação. Depois, um outro jovem entrou para combater a atitude com agressão. Por último, um jovem representou uma ligação para a polícia.

Sobre o tema Escola, os jovens representaram uma sala de aula com diversos perfis de alunos. Alguns alunos conversavam, outros estudavam, outros não prestavam atenção e outros faziam bagunça.

Sobre o tema Loucura os jovens foram representando cada um a sua visão do que era ser louco, formando no final o que interpretamos como um hospício.

Sobre o tema Violência contra a mulher, os jovens iniciaram representando uma agressão a uma mulher. Vários jovens tentaram resolver com violência. E após um dos jovens entrar em cena representando outra agressão, a educadora social chamou os outros jovens para formarem um cordão de proteção ao redor dessa mulher.

Cada uma destas cenas apresentam potencial para debate e reflexão sobre os diferentes tópicos. No final da oficina, perguntamos aos jovens qual tema eles gostariam de tratar na série e eles ficaram em dúvida entre os temas Loucura e Violência contra a mulher.

*Questionamento coletivo da realidade.* Precisávamos decidir com os jovens qual seria o tema do curta. Ao mesmo tempo, queríamos mostrar que, por serem temas relevantes e sensíveis, não os trataríamos com superficialidade. Para isso, criamos o jogo *Questionamento coletivo da realidade*.

O jogo é bem simples. Primeiro os jovens e a educadora social formam um círculo. Um conjunto de perguntas fundamentadas em dados ou em questões de resposta aberta são entregues ao grupo em um pedaço de papel ( ver Tabela 3.4 ). Os jovens então ficam em silêncio e fecham os olhos. Os facilitadores passeiam pela sala, tocando o ombro de cada jovem. Quando o ombro do jovem é tocado, este deve abrir os olhos, ler sua frase em voz alta e fechar os olhos novamente. Depois da leitura de todas as frases, é feita uma discussão sobre os temas.

O jogo claramente causou comoção nos jovens. O que seguiu após todas as perguntas serem lidas foi um silêncio reflexivo. Após questionamentos os jovens decidiram que queriam levar adiante o tema da loucura.

Escolhido o tema, jogamos o jogo do teatro do oprimido *Dois revelações de Santa Teresa* (Boal, 2005). Neste jogo, dois participantes devem representar uma situação de opressão, sendo um deles o oprimido e o outro o opressor. Antes de iniciar a cena, cada participante escolhe para si um segredo que o outro participante não saberá até a revelação a pedido do facilitador. Quando o facilitador pede, o participante revela seu segredo e a cena tem que continuar normalmente.

Os jovens fizeram duas cenas, ambas tratando da loucura que emerge do abuso. Na primeira cena, dois jovens representaram uma situação onde uma pessoa é tratada com choque em um manicômio. Eles acabaram não entendendo como funcionava o jogo e se atrapalhando um pouco na cena, tornando-a um pouco confusa. Mas deu para captar a essência. A segunda dupla, talvez pela experiência vivenciada da primeira, conseguiu jogar sem se confundir. Os jovens representaram também uma cena de abuso em um manicômio, mas conseguiram fazer as suas

Por que, em um ano, 22 milhões de mulheres já passaram por algum tipo de assédio no Brasil?
Por que mais de 1 milhão e meio de mulheres foram espancadas no nosso país?
Por que mais de 40 por cento dos casos de violência contra a mulher ocorrem dentro de casa?
Por que mais de 50 por cento dos casos de violência contra a mulher não são denunciados?
Quem são os agressores das mulheres?
Por que as mulheres pretas e pardas sofrem mais violência que as mulheres brancas?
O que é “loucura” em nossa sociedade?
É correto internar pessoas em manicômios?
Quem são os “loucos”?
O que é um manicômio?
Por que há milhões de brasileiro com depressão hoje?
São os “loucos” tão seres humanos quanto nós?
Tratar um “louco” com choques é humano?

Tabela 3.4: As 20 perguntas que levamos para o jogo Questionamento coletivo da realidade.

revelações. O médico revelou que não gostava de trabalhar naquele local, que aquele local fazia mal. Enquanto o paciente revelou que estava daquela forma por que havia sido maltratado na infância.

As cenas mostraram que os jovens queriam abordar o assunto de maneira séria e estavam preocupados com questões profundas relacionadas à loucura.

*História só com imagens.* Queríamos que os jovens experienciassem o uso de tecnologias de filmagem. Para isso pensamos em uma atividade onde eles deveriam contar uma história apenas com imagens, sem considerar conversas ou outros tipos de sons durante a filmagem. Os efeitos sonoros seriam introduzidos em uma outra oficina de edição de vídeo. Dividimos os jovens em duas equipes. Uma equipe utilizou um *tablet* para realizar as gravações enquanto a outra equipe utilizou uma câmera profissional. Eles poderiam contar qualquer história.

Uma das equipes resolveu contar a história de uma menina que morria. A equipe montou uma história na qual a menina sofria um acidente, era atendida por médicos, mas morria e era velada na última cena.

A experiência mais crítica foi com a outra equipe. Eles passearam pelo CRAS, testando diversas ideias até que decidiram contar a história de um morador de rua que, por meio da indicação de de alguém, conhece o serviço do CRAS e é atendido pela instituição.

A escolha dos jovens nos leva a considerar duas possibilidades: ou os jovens escolheram abordar o tema por que conseguimos cultivar neles o interesse em abordar questões mais críticas, ou os jovens já eram críticos e estamos oferecendo oportunidades para que expressem essa criticidade. Na oficina seguinte, eles tiveram uma pequena introdução à edição de vídeo utilizando o *software* Kdenlive<sup>14</sup> e montaram parte das histórias que tinham criado.

*Passeio ao LabCOM.* Com o interesse dos jovens em diversos aspectos das artes e da comunicação, preparamos um passeio com eles para o Laboratório de Comunicação e Artes (LabCOM) da PUC-PR<sup>15</sup>. O LabCOM é um local com uma estrutura de ponta onde ocorrem aulas de vários cursos de comunicação (Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas) e de artes (Música e Teatro).

Primeiro fizemos uma visita guiada por um funcionário com excelente conhecimento sobre a estrutura do LabCOM. Enquanto visitamos o local, uma jovem ficou responsável por

<sup>14</sup><https://kdenlive.org/>

<sup>15</sup><http://labcom.pucpr.br/>

tirar as fotos. Ele nos mostrou todas as salas e explicou como e para quê elas são utilizadas. Na sequência, fizemos uma oficina de iniciação à interpretação em uma das salas de aula do local.

Os jovens ficaram encantados com a estrutura, mas principalmente com a organização do espaço. Há vários *puffs* distribuídos pelos locais e as salas de aulas estão bem distantes de terem uma organização tradicional.



Figura 3.15: Dois momentos do passeio ao LabCOM. À esquerda, um jovem explora a estrutura de um dos espaços do local. À direita, os jovens participam da oficina que preparamos para o passeio.

Na oficina seguinte, fizemos uma avaliação do passeio junto aos jovens que chamamos de *Avalibalão*. Pedimos para que eles colocassem em um papel os pontos positivos da experiência e em outro os pontos negativos. Para garantir o anonimato dos jovens, pedimos para que eles colocassem cada um dos papéis em uma bexiga. As bexigas foram jogadas para o alto e depois de todas caírem no chão os jovens pegaram duas bexigas. Eles estouraram as bexigas e leram os comentários feitos pelos colegas, discutindo cada um deles.

A avaliação trouxe vários comentários relevantes dos jovens para as formulações deste trabalho. Em um deles, um jovem trouxe que o passeio lhe deu uma *oportunidade de sonhar* ( ver Figura 3.16 ). Em outro, um jovem declarou que agora tinha ficado interessado em estudar lá ( ver Figura 3.16 ). Todas os *post-its* dos jovens podem ser encontrados no Apêndice E

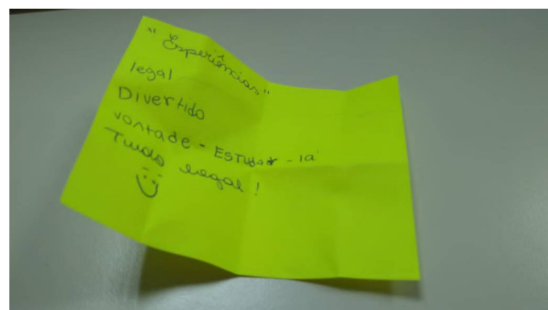


Figura 3.16: Considerações positivas sobre o passeio ao LabCOM de dois jovens.

*Texto e produção.* Foi decidido com os jovens que os pesquisadores seriam responsáveis pela escrita dos personagens e do texto em que contariam as histórias do curta pois os jovens não demonstraram interesse em escrever as histórias no curto período de tempo que tínhamos. Tudo isso baseado nos perfis e nas discussões realizadas anteriormente.

Foram pensados 9 personagens, baseados na quantidade de jovens em serem atores. A descrição dos personagens pode ser vista no apêndice F. Cada personagem trazia consigo uma história que mantinha relação direta ou indireta com algum tipo de loucura. Pensamos

em personagens como a Maria, vítima de violência pelo marido e que constantemente tem sua versão dos fatos colocadas em contestação. O personagem foi pensado a partir do interesse de uma das jovens em trabalhar a questão da violência contra a mulher. Pensamos em outros personagens que buscam tratar de temas como depressão, doenças psiquiátricas e neurológicas, tratamento manicomial e comportamento violento que surge do abuso na infância. Todos temas que surgiram em algum momento nas oficinas de teatro, e com o objetivo de promover a reflexão do próprio grupo de jovens, bem como de produzir produtos em diversos meios que promovessem a reflexão do grupo. O objetivo era criar quatro episódios que estimulam a interação entre todos os personagens, contando a história de cada um. Por conta do tempo apertado, próximo ao período de férias, conseguimos finalizar apenas dois roteiros (que podem ser vistos no Apêndice G).

Naturalmente, nem todos os jovens quiseram ser atores. Mas todos tiveram interesse de participar em outras etapas da produção da websérie, como na produção (figurino, cenário, apoio nas gravações, etc ) e na pós-produção (edição de áudio e vídeo). Como é possível ver na Figura 3.17, os jovens que não atuaram formaram uma equipe de produção, apoiando na captação do som, na gravação da cena, na claquete, etc. Os educadores apenas assumiram o papel de direção. Na imagem também é possível ver um dos jovens segurando um boom improvisado no apoio da cena.



Figura 3.17: Momento de gravação de uma das cenas do curta no espaço do CRAS.

Conseguimos gravar apenas um episódio completo<sup>16</sup>. Outras cenas também foram gravadas, de modo a viabilizar a participação de todos os jovens nas gravações. Na última semana do ano no CRAS, organizamos junto a educadora social uma mostra com as cenas dos vídeos, trazendo refrigerantes e pipoca para o momento. Infelizmente, não pude participar no dia, mas o *feedback* da educadora social foi positivo.

*Lições aprendidas.* Neste projeto, jovens e educadores co-criaram parcialmente um curta sobre loucura, que partiu do interesse dos jovens em teatro e em temas mais sérios. Desta experiência, pontuo os seguintes aprendizados:

<sup>16</sup>A pedido dos jovens, não vamos disponibilizar publicamente as gravações.

- *É necessário considerar a multiplicidade de habilidades nos projetos criativos coletivos:* nem todos os jovens querem se expor e atuar no projeto. Neste projeto, os jovens puderam assumir outros papéis de sua preferência que foram tratados como igualmente relevantes, considerando o universo de produção e pós-produção e explorando uma diversidade de habilidades e interesses dos jovens. Ao invés de excluí-los, lhes demos a oportunidade de atuarem em outras funções de sua preferência, que foram tratadas com igual relevância
- *É necessário adicionar a reflexão crítica ao uso expressivo de tecnologias:* os jovens não apenas utilizaram tecnologias de maneira expressiva como refletiram sobre temas que trouxeram como relevantes para suas vidas. E fizeram isto com profundidade e seriedade.
- *Os jovens querem refletir e registrar os problemas sérios de suas vidas e do mundo:* os jovens quiseram abordar temas sérios, como a violência contra a mulher e a loucura. Ao mesmo tempo que queriam momentos lúdicos, também queriam pensar, opinar e refletir sobre problemas sérios que permeiam suas vidas.
- *É necessário construir com os jovens a oportunidade de sonhar:* a colocação do jovem após a visita à universidade é marcante. Eles tiveram a “oportunidade de sonhar” com um simples passeio a um espaço estimulante e que mostra vários caminhos alternativos para seguirem em suas vidas. Além de esperar que os jovens reflitam criticamente sobre o presente, precisamos oferecer experiências e meios para que eles sonhem com outros futuros.

### 3.3 O PROJETO ENGAJA CJ!

O outro projeto considerado neste trabalho é o Engaja CJ!. Inicialmente, iria considerar apenas o projeto LabCRAS. Mas o projeto Engaja CJ foi se mostrando igualmente valioso na medida em que foi sendo desenvolvido.

O projeto ocorreu juntamente com jovens do Centro da Juventude (CJ) de Pinhais no decorrer do ano de 2019. O projeto Centros da Juventude é um projeto do estado do Paraná na qual os espaços são geridos pelos municípios. Um CJ é construído em uma comunidade que vivencia altos índices de violência. O objetivo do CJ é promover junto à juventude de 12 à 29 anos da comunidade em que está situado, o acesso à cultura, à arte, aos esportes além de oportunidades para o desenvolvimento profissional, pessoal e político (IPARDES, 2011). O CJ de Pinhais possui uma ótima estrutura, contando com uma quadra esportiva, pistas de skate, laboratório de informática, salas de aula e de dança e auditório com equipamento de áudio e vídeo.

As condições para o projeto se deram quando fui convidado pela equipe pedagógica do CJ para apoiá-los a atacar um problema do local: os jovens não estavam promovendo atividades como era esperado. De acordo com a equipe do CJ, os jovens até permaneciam no local, mas não realizavam atividades construtivas. Então, esta equipe estava convidando professores e jovens que já tinham vínculos com o local para que pensassem em ações de modo a promover mais participação dos jovens no local.

Ao ser apresentado aos problemas, argumentei que o CJ só poderia ter mais participação dos jovens se ele fosse transformado com a participação dos jovens. Para isto, propus que nós convidássemos jovens que já faziam a diferença no local para pensar em ações que viessem

pavimentar o caminho para uma participação mais ativa dos demais jovens da comunidade. Então convidamos dois jovens muito conectados ao lugar e iniciamos o projeto.

Diferentemente do projeto LabCRAS, neste projeto eu sou apenas um jovem como os outros. No projeto LabCRAS, por mais que eu faça um esforço para manter as relações com os jovens o mais horizontais possíveis, ainda existe uma divisão clara de educador/educando. No projeto Engaja, essa divisão não existe. Eu sou um parceiro de projeto. Cada jovem possui habilidades distintas que se somam na busca para refazer um outro CJ.

Com os dois primeiros jovens, nos encontrávamos semanalmente aos sábados, com o objetivo de refletirmos sobre os motivos que tinham levado o CJ a se esvaziar e também pensarmos em ações transformadoras. Adotamos o sistema quadro-aberto, onde qualquer participante do encontro pode riscar, escrever, apagar ou desenhar a qualquer momento. Assim, qualquer membro da equipe poderia criticar, melhorar ou adicionar uma nova ideia ao diálogo que estávamos construindo, ao mesmo tempo em que mantivemos um registro visual no qual nos apoiar no futuro. Após cada encontro, eu compilei os levantamentos em um resumo e enviei para a equipe do CJ. Com estes dois jovens construímos todas as bases que norteiam a ação do projeto hoje.

Com estes dois jovens construímos todas as bases que norteiam a ação do projeto hoje. Iniciamos levantando hipóteses sobre os problemas que levaram o CJ a *morrer*<sup>17</sup>. O problema que consideramos central é a *desvalorização* do CJ pelos jovens mas também pela comunidade ao redor. Consideramos que tinham sido dois os fatores que levaram a isso: a falta de segurança, pois roubos e furtos eram constantes e conhecemos vários casos de abandono da estética do local. A estética um dia já foi mais viva e colorida, mas hoje predominam o branco e o cinza. Consideramos que o espaço era pouco convidativo para a condução de atividades construtivas. Além disso, o espaço era pouco preservado pelos seus visitantes, sendo normal casos de vandalismo. Por último, consideramos que a comunicação de que o CJ é um espaço onde os jovens da comunidade podem propor coisas não é feita apropriadamente.

Toda essa construção crítica nos levou a propor ao CJ e à nossa equipe três eixos de ação básicos:

- *Valorização*: Levantamos que é essencial que fossem promovidas ações que levassem os jovens e o restante da comunidade a valorizar o CJ. Levantamos que, para isso, primeiramente seria necessário ouvir as percepções das pessoas sobre o CJ. Depois, levantamos que campanhas educativas de conscientização, na Internet e batendo de porta em porta, sobre o papel do CJ também seriam essenciais.
- *Preservação*: Levantamos que era preciso trazer ações para conscientizar as pessoas a respeito da importância de cuidar do CJ. Concluímos que, para isto, deveríamos partir da transformação dos espaços do CJ para que passassem uma mensagem mais acolhedora.
- *Promoção de atividades*: Concluímos que só depois de conseguir garantir que as pessoas valorizassem e preservassem o CJ é que conseguiríamos que os jovens promovessem seus próprios interesses no local. De qualquer modo, uma das formas para alcançar os outros dois eixos seria que se promovessem atividades que já mostram o valor do CJ e que possibilitassem que a comunidade os transformassem para melhor. Então, também direcionamos nossos esforços para a promoção de atividades relacionadas às nossas habilidades específicas.

Também levantamos que os eixos motores destas ações deveriam ser dois: a arte e o esporte.

---

<sup>17</sup>Definição de um dos jovens.



Destes eixos surgiram várias ideias de ações, que foram entregues para a equipe do CJ. Infelizmente, poucas delas foram acatadas nos fazendo perder um pouco a esperança de levar o projeto adiante. Porém, um dos jovens levantou novamente o projeto e voltamos às ações a partir da segunda metade de 2019.

Nesta volta, concluímos que precisaríamos de mais jovens na equipe pois não conseguiríamos executar os projetos com a quantidade que havia naquele momento. E para isso, convidamos um pedagogo do CJ que possui vínculos com os jovens. Este conseguiu trazer mais quatro jovens para a equipe, totalizando seis jovens.

Na volta do projeto, focamos na promoção de eventos que envolvessem a comunidade e os jovens, de modo a atrair maior interesse e participação de outros jovens tanto nas atividades como construtores e membros da equipe do Engaja CJ!. Os eventos foram organizados a partir de reuniões quinzenais, onde conseguíamos reunir jovens, educadores e o pedagogo do CJ.

Colocamos em prática três tipos de eventos principais. O primeiro tipo foi o *CineEngaja*, onde organizamos sessões de cinema onde aproveitamos para divulgar as atividades do Engaja CJ!, coletar ideias e convidar pessoas para participar do projeto. Organizamos duas sessões independentes e mais uma sessão anterior aos dois eventos que serão apresentados a seguir. Em algumas sessões, tivemos boa adesão dos jovens, mas em outras poucos jovens compareceram.

O segundo evento foi o *Bora Pro CJ!*. O evento foi proposto pelo jovem responsável por trazer o Parkour pelo Centro da Juventude. A ideia do evento era oferecer às pessoas tanto um primeiro contato direto com o Parkour, por meio de uma aula inicial, quanto um contato direto com o Parkour semi-profissional, com a exibição de desafios sendo feitos por esportistas experientes no esporte utilizando os próprios espaços do Centro da Juventude<sup>18</sup>. Na parte da manhã, ocorreram atividades para iniciantes, enquanto na parte da tarde ocorreram atividades com praticantes de nível intermediário e avançado. Infelizmente, não apareceu ninguém para a atividade da manhã. Porém, a atividade da tarde foi um sucesso, com vários praticantes profissionais interagindo com praticantes intermediários da própria comunidade. Por mais que a comunidade não tenha aparecido para prestigiar os jovens, os participantes já confirmaram o interesse na realização de um segundo evento.

Uma parte interessante desse processo foi como o fracasso da atividade da manhã foi tratado pelos jovens participantes. Chegamos à conclusão de que a nossa estratégia de comunicação com a comunidade tinha sido muito pouco efetiva. Para o próximo evento, já organizamos melhor essa questão, comunicando melhor em redes sociais e usando cartazes melhor posicionados. O terceiro evento foi o *GameO*. Inicialmente pensado como uma exposição de videogames, foi transformado em uma competição de videogames após a reflexão do grupo sobre o tempo para efetivar a ideia. Assim, organizamos uma competição de jogos de futebol e luta de Playstation 2®. O evento teve uma adesão maior dos jovens, além de trazer mais jovens interessados em participar da organização deste tipo de evento participando da equipe do EngajaCJ!.

O projeto iniciou a todo vapor em 2020, com a soma de mais dois jovens à equipe. Porém, foi interrompido pela pandemia de coronavírus.

*Lições aprendidas.* Inicialmente, não era esperada a inclusão do Engaja CJ! nesta dissertação. Mas o trabalho conjunto com os jovens está totalmente alinhado com a proposta de convivências criativas. Os jovens tomaram a dianteira dos projetos, propondo formas de transformar o Centro da Juventude a partir das suas paixões. Deste projeto, trazemos as seguintes lições:

---

<sup>18</sup>Preparamos um vídeo para divulgar o evento que pode ser encontrado neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=jBX07yhVbFE>

- *Os jovens são capazes de produzir conhecimento sistematizado:* Com a colaboração dos educadores, os jovens trouxeram sua vivência e a colocaram em forma de conhecimento sistematizado. Isto mostra a sua capacidade de analisar criticamente a realidade em sua volta.
- *Os jovens querem mudar espaços com os quais mantêm vínculos:* Os jovens deste projeto possuem vínculos com o Centro da Juventude e demonstram insatisfação com o abandono dos jovens ao local ao mesmo tempo que têm esperança em transformá-lo em um espaço de mudança de vida de outros jovens, como foi para eles.

### 3.4 REVISITANDO OS CICLOS DO TRABALHO

Este trabalho situa-se no terceiro ciclo de um projeto de pesquisa-ação de longo prazo. Iniciado em 2017, com o Programando Meu Contexto, o trabalho descrito nesta dissertação mostra como as proposições teórico-metodológica culminam no final do terceiro ciclo. O terceiro ciclo traz a proposta de que cultivemos convivências criativas com jovens em situação de vulnerabilidade social, acompanhada por pilares e quatro linhas de ação para orientar este cultivo, que serão apresentados nos próximos capítulos desta dissertação.

Um panorama geral destes ciclos está na Figura 3.18, trazendo a duração<sup>19</sup>, proposta inicial de cada ciclo, os avanços realizados e os desafios que o ciclo proporcionou para o ciclo seguinte.

O projeto amadureceu até seu ciclo atual. Iniciou como um serviço às comunidades, mesmo que desde o início em diálogo com elas. Com o amadurecimento, ele deixou de estruturar-se como um serviço na forma de curso e vem se modelando de maneira a integrar-se na estrutura da assistência social, buscando inová-la e desenvolvê-la a partir das necessidades e da participação de jovens e educadores sociais, aqueles que atuam na base.

O primeiro ciclo surge do trabalho que já era realizado na comunidade do Centro da Juventude de Pinhais junto com a minha ideia de ensinar computação alinhada com princípios Freireanos. Um framework fundamentado no Método Paulo Freire foi colocado em prática, e o sucesso do projeto abriu espaço para a atuação com parceria oficial do poder público do município de Pinhais. Ao final do ciclo, o projeto ainda era influenciado por um desejo de que o método fosse passível de reprodução, bastando replicar as etapas em diferentes contextos para ele ser bem sucedido no objetivo de evitar desistências nas atividades realizadas junto aos jovens em situação de vulnerabilidade social.

Mas o segundo ciclo mostra para os educadores-pesquisadores-designers que estes ainda não haviam tido contato com a situação concreta de vulnerabilidade social. O trabalho realizado com jovens do SCFV trouxe à tona que a realidade concreta de opressão e da privação de direitos básicos não pode ser sobreposta com um simples *framework*, ou passo-a-passo, por mais que englobe ideias de Freire. Cada realidade precisa ser entendida a partir do profundo diálogo. Diálogo que deve ser base concreta para entender também interesses e paixões de cada jovem. Assim, o aprofundamento nas ideias de Freire fez com que eu percebesse que a proposta do *framework* era superficial e insuficiente para o contexto de trabalho com jovens em situação de vulnerabilidade social. Foi entendida, assim, a necessidade de reinvenção a cada contexto.

No terceiro ciclo, o escopo de atividades se expande, agora englobando não apenas a computação, mas também diversas atividades com o foco no desenvolvimento criativo. O

<sup>19</sup>A duração contabiliza o período de planejamento do ciclo e esforços para concretizar os projetos junto ao poder público. Isto foi estimado usando calendários, anotações e registros de e-mails pessoais. Por exemplo, considero o início do projeto Programando Meu Contexto quando este foi concebido e apresentado como proposta para o Centro da Juventude.

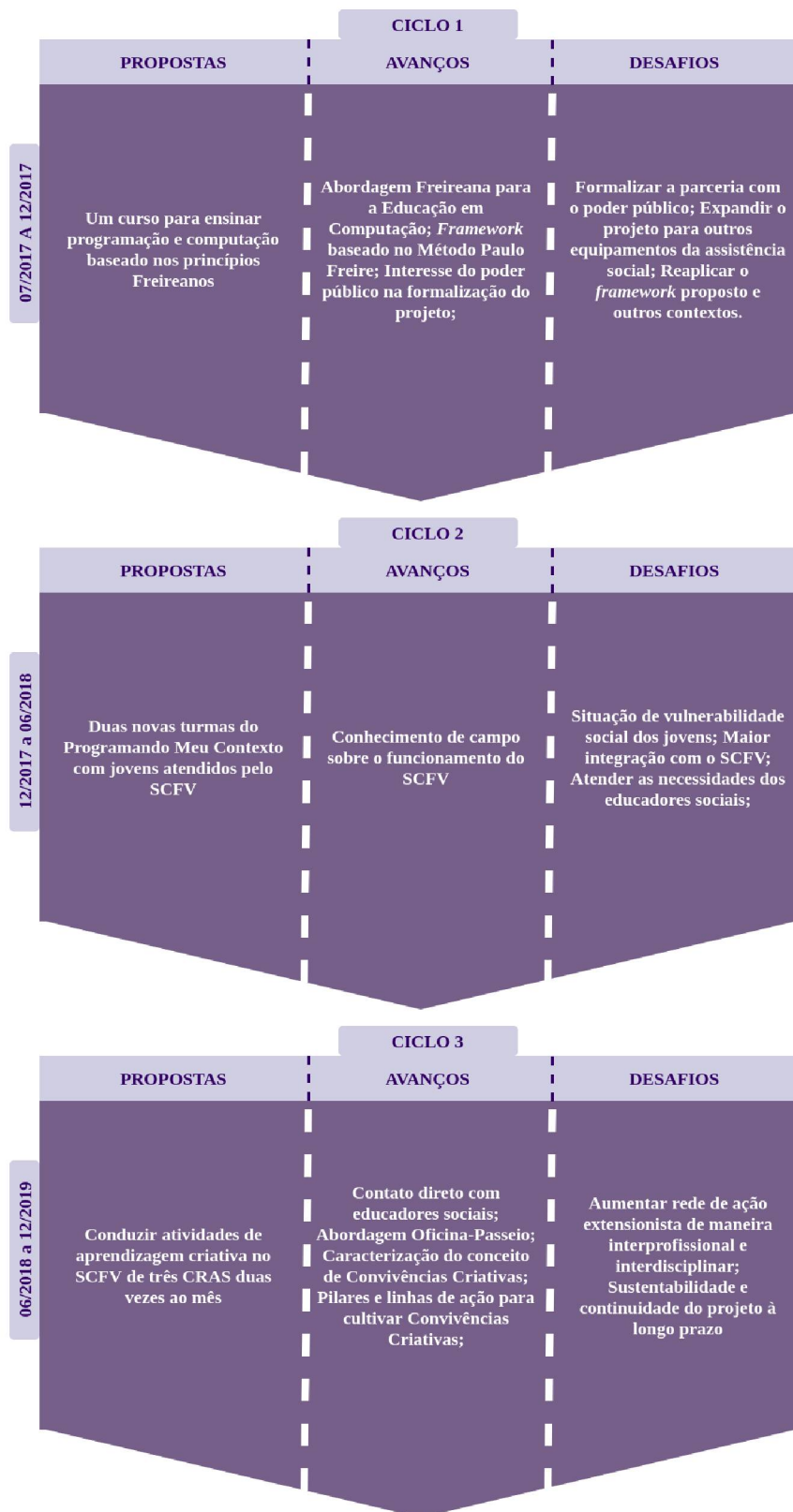


Figura 3.18: Uma síntese dos três ciclos deste projeto por meio de sua duração, proposta, avanços e desafios.

projeto teve a aderência às ideias da aprendizagem criativa, sendo mais eficaz na captação dos interesses dos jovens. Ao mesmo tempo, o acriticismo da aprendizagem criativa diante da realidade violenta vivenciada pelos jovens, somado ao processo de indignação-esperança provocado pela escuta desta mesma realidade, e também à ideia de transformação concreta da realidade, fez emergir o insight de convivências criativas como contraposição a um futuro onde estes jovens seriam provavelmente excluídos por não serem criativos como o capitalismo deseja. Assim, a reinvenção se fez na prática, experimentando e criando atividades participativas, críticas, expressivas e criativas que tocam em questões centrais da violência vivida pelos jovens, e pavimentam caminhos para a transformação desta realidade. Concretizam-se convivências criativas, e surgem pilares e linhas de ação para pensar a continuidade da prática, bem como novas práticas para outros contextos.

Os pilares e as linhas de ação dão ao projeto robustez para a expansão das ações do projeto, possibilitando sonhar com sua integração institucional junto ao SCFV. Ao mesmo tempo, a oportunidade de expansão traz a necessidade de buscar uma equipe extensionista interprofissional e interdisciplinar, com o apoio dos cursos de Pedagogia e Serviço Social, entre outros. Além disso, um modelo para realizar essa integração se faz necessário e uma proposta preliminar é apresentada nas conclusões. O estabelecimento dos pilares marca um novo ciclo no projeto.

### 3.5 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Várias fontes de produtos, ações, informação e conhecimento qualitativas informam este trabalho: artefatos produzidos pelos jovens, processo de criação, avaliações simplificadas coletando opiniões positivas e negativas dos jovens em algumas etapas do processo, reuniões com educadores sociais e outros membros da assistência social e documentos (fotos e vídeos) produzidos durante as oficinas e os passeios. A construção coletiva do conhecimento por meio do diálogo somada a um conjunto extenso e rico de material produzido pelos jovens dão robustez às propostas deste trabalho.

Pelo fato de este trabalho ser de pesquisa-ação, minha preocupação foi a de produzir um conhecimento passível de transferência ao invés de generalizável (Hayes, 2014). De acordo com Hayes (2014), isto implica o conhecimento gerado pelo projeto ser suficientemente contextualizado para que outra pessoa possa usar este conhecimento para mudar outro ambiente.

Este trabalho usa muitas ideias e práticas do Design Participativo. Frauenberger et al. (2015) trazem que o DP se distancia do processo de engenharia tradicional, pois vê a geração de conhecimento como um processo dialógico mediado por valores e fortemente situado. Por conta disso, a comunidade tem dificuldades para comunicar seus próprios métodos. Os autores propõem que a comunidade busque suas próprias bases filosóficas para argumentar sobre suas qualidades e contribuições.

Frauenberger et al. (2015) propõem duas características que os trabalhos de DP podem buscar para mostrar melhor estas qualidades e contribuições: *rigor* e *accountability*. Rigor é interpretado como a validade interna, que se dá na construção de um argumento bem estruturado de como o processo de DP foi conduzido. Já a *accountability* diz respeito à habilidade de conectar o trabalho colaborativo no DP com as decisões e resultados de uma maneira clara e direta. Para apoiar na busca pelas duas características, os autores apresentam um *framework* que considera *epistemologia*, *valores*, *partes interessadas* e *resultados*. Cada elemento deste *framework* é guiado por um conjunto de questões, que responderei a seguir. A ideia de situar este trabalho neste *framework* surgiu com o intuito de mostrar a possibilidade de construção de argumentos para comunicar suas qualidades e contribuições.

Vale ressaltar que este trabalho utilizou-se também de outras metodologias, entre as quais o Teatro do Oprimido. Mas todas sempre dialogavam com os princípios do Design Participativo, por vezes mais críticas, por vezes menos. Por isto mesmo, considero o *framework* válido para apoiar a reflexão sobre a prática e apoiar a externalização do conhecimento construído de modo a torná-lo mais aplicável para outros contextos.

### 3.5.1 Epistemologia

#### *Que tipos de conhecimentos são construídos?*

Frauenberger et al. (2015) traz quatro tipos de conhecimento que podem emergir de um projeto de design participativo: Social (conhecimento social sobre um ambiente social e sua dinâmica única), de Projeto (conhecimento presente no artefato ou no serviço de um projeto), Metodológico (aplicação, adaptação ou inovação dos métodos no DP) e Teórico (tentativa de construir teorias de processos de DP). Neste trabalho observo a construção de conhecimento Social, Metodológico e Teórico. Social, pois foi aprendido muito sobre a dinâmica de funcionamento e participação do SCFV. Metodológico, pois nos apropriamos de abordagens e ferramentas participativas-emancipadoras, em especial o teatro, para trabalhar com o público jovem e com os educadores sociais, adaptando algumas técnicas/atividades e criando novas. Por fim, teórico, pois a partir da prática foi elaborada uma perspectiva quanto à educação em criatividade que busque uma práxis para um mundo mais justo e igual.

#### *Em que grau podemos confiar em um conhecimento?*

Frauenberger et al. (2015) trazem que a confiança no conhecimento produzido é dada pela fidedignidade deste conhecimento, que necessita de quatro propriedades: credibilidade ( interna e externa ), transferibilidade e dependabilidade ( tratados na próxima questão ) e confirmabilidade ( se o processo pode ser reproduzido por outros sem perder seus *insights* fundamentais ).

A credibilidade interna é estabelecida pelos participantes a partir da avaliação e dos resultados do processo. A credibilidade interna do nosso trabalho foi construída a partir do diálogo constante com educadores e jovens, que colocou e coloca o processo em constante reflexão junto aos participantes e de pequenas avaliações realizadas durante o processo, para receber retornos parciais dos participantes e aumentar sua influência nas decisões do processo. Já a credibilidade externa é estabelecida a partir de julgamentos externos sobre quão passíveis de crédito os resultados são para darem suporte à evidência do processo. Neste sentido, a credibilidade externa foi e tem sido estabelecida por meio da apresentação dos resultados junto às autoridades governamentais competentes pelo espaço, que têm dado retornos positivos, e por meio de publicações científicas que passam pelo crivo de pesquisadores das diversas comunidades que têm relação com este trabalho, tais como Informática na Educação (e.g. (Schultz et al., 2018b)), Aprendizagem Criativa (e.g. (Schultz et al., 2018a; Schultz e García, 2019)) e Design Participativo (e.g (Schultz et al., 2020)).

#### *Qual o potencial de transferência do conhecimento?*

Frauenberger et al. (2015) trazem que a transferência do conhecimento é dada pela transferibilidade e a dependabilidade. A transferibilidade se dá pela relevância do conhecimento construído em outros contextos. A transferibilidade pode ser observada na constituição dos pilares e das linhas de ação. Estas propostas surgem de uma prática muito contextualizada, mas aparecem como uma forma de externalizar as características principais do que constitui uma convivência criativa e abre espaço para que esta seja levada para outros contextos. Já a dependabilidade se dá pelo entendimento de como o conhecimento depende do contexto como condição *sine qua non* para alguém ser capaz de transferir isto para outros contextos. Com relação à dependabilidade, este trabalho situa a proposta de convivência criativa a partir de um

conjunto de oficinas que foram construídas no contexto específico do SCFV com jovens em situação de vulnerabilidade social. Busco deixar claro como as escolhas são conectadas com o contexto, enquanto externalizo lições aprendidas que informam os pilares.

*Como o conhecimento é compartilhado?*

Há três formas pelas quais o conhecimento foi compartilhado neste projeto. Ele foi compartilhado com a comunidade acadêmica por meio da produção de artigos, resumos e apresentações em congressos. Foi compartilhado também pelas diversas técnicas que adaptamos ou criamos, compiladas no Apêndice H, que pretendemos publicar um livreto após esta dissertação para ser apropriada futuramente por outros educadores sociais nos CRAS de todo o país. Por fim, com o poder público, por meio da apresentação dos resultados em reuniões e da entrega de relatórios, objetivando e defendendo, politicamente, que as convivências criativas sejam consideradas enquanto políticas públicas.

### 3.5.2 Valores

*Que valores conduzem o processo explicita ou implicitamente?*

O projeto traz alguns valores para o SCFV e também se fundamenta em valores alinhados com a documentação oficial do SCFV. Além disso, alinha-se com valores democráticos, socialistas e anticapitalistas, politicamente, e Freireanos, política e pedagogicamente. Destaco quatro valores principais. Da documentação do SCFV, vêm o protagonismo real dos jovens e a importância da participação no SCFV. Do que foi aprendido e proposto pelo projeto, a partir da teoria-prática, vêm a busca por relações humanas mais justas e o reconhecimento da importância da figura do educador social.

*Quais conflitos e dilemas surgem dos valores?*

O primeiro conflito que surge é o desafio às práticas tradicionais no SCFV. As práticas do SCFV se mantinham as mesmas há anos, e o projeto surge para quebrar este ciclo de práticas. As práticas tradicionalmente são impostas aos educadores e aos jovens, por mais que a documentação enfatize que são estes dois que devem construir o SCFV juntos. O projeto surge para trazer práticas criativas co-construídas com a participação de ambos. Se, por um lado, estas práticas ficam mais significativas, por outro, elas trazem um novo tipo de trabalho para o educador social. Este novo tipo de trabalho, pode gerar conflitos até que haja um entendimento da sua importância.

Considerar os jovens como protagonistas faz com que as percepções de todos os participantes sobre os jovens mudem. Ao dar a oportunidade para que os jovens de fato sejam protagonistas no processo, as concepções negativas atribuídas a eles pelo senso comum são desconstruídas. Isto não só aumenta a participação dos jovens no processo, como também aumenta e engaja o educador social.

*Como os valores mudam durante o processo?*

De acordo com Frauenberger et al. (2015), os valores são negociados durante o processo resultando na mudança de valores na medida em que o projeto avança. Assim, alguns valores se mantêm significativos, enquanto outros são deixados de lado.

Durante o processo, a principal mudança se deu pela destituição de dois valores: a centralidade de tecnologias computacionais e a centralidade da aprendizagem. O projeto perdurou por um bom tempo buscando o ensino de computação, e não uma convivência mais justa. Quando assumimos os valores que hoje conduzem o projeto, a computação e a aprendizagem se tornaram importantes, mas secundárias. Ao invés delas, o foco começou a ser a produção de relações humanas justas a partir da construção de convivências criativas.

*Como os valores foram refletidos nas decisões de projeto?*

A valorização dos educadores sociais levou a que as atividades fossem conduzidas no momento de atividades dirigidas e, também, a sempre passarem pelo menos pela avaliação dos

educadores sociais, quando não construídas com eles. A busca por relações humanas mais justas se traduziu em projetos onde a conscientização foi o foco, assim como pela busca por ferramentas para além do design, como o teatro. O protagonismo dos jovens conferiu a estes maior poder de decisão durante o processo e maior influência no que seria feito dentro do SCFV.

### 3.5.3 Partes interessadas

#### *Quem são as partes interessadas e quem participa?*

As partes interessadas são os pesquisadores condutores do projeto de pesquisa-ação, os jovens, os educadores sociais, as famílias, a comunidade, demais funcionários do CRAS e autoridades do poder público. Participam ativamente do processo os pesquisadores, os jovens e os educadores sociais.

#### *Qual a natureza da participação?*

Os jovens participam influenciando nas decisões sobre as atividades, bem como sendo atores principais na co-construção destas. Já os educadores sociais também são co-atores principais na co-construção das atividades, enquanto trazem suas necessidades e obrigações de trabalho para serem consideradas no âmbito do projeto de modo que tenham papel fundamental nas decisões tomadas.

#### *Como as partes interessadas e os participantes se beneficiam?*

Os jovens têm experiências mais significativas, criativas e críticas dentro do SCFV. Os educadores sociais ampliam seu leque de atividades e podem trabalhar de maneira mais significativa com os jovens, tendo apoio para alcançar suas metas de trabalho. Nos próximos ciclos de projeto, é necessário pensar o envolvimento das demais partes interessadas, bem como escutar e refletir sobre como estas se beneficiam.

#### *O que acontece quando o projeto termina?*

A ideia é que se constitua uma equipe extensionista que continue dando suporte aos educadores sociais na constituição continuada de convivências criativas. Além disso, serão compilados um conjunto de atividades em materiais para serem apropriados por outros educadores sociais, bem como serão preparadas formações que levem as experiências do projeto para outros contextos. O estabelecimento de meios para sustentar atividades de convivência criativa nos CRAS é um dos desafios do próximo ciclo do projeto de pesquisa-ação.

### 3.5.4 Resultados

#### *Quais são as diferentes interpretações dos resultados?*

Esta questão é difícil de responder sem ter entrevistado jovens e educadores, como era previsto para esta pesquisa. As entrevistas não puderam ocorrer devido a pandemia de coronavírus de 2020. O que trazemos aqui, portanto, é uma interpretação da pergunta diante da vivência com jovens e educadores e também dos materiais levantados durante toda a experiência.

Por diferentes interpretações dos resultados, Frauenberger et al. (2015) quer dizer como os participantes interpretam os resultados dependendo de seu papel em atividades particulares.

Em uma perspectiva geral, jovens e educadores tiveram diferentes perspectivas, mesmo que as vezes convergentes, após oficinas ou passeios. Enquanto os jovens enfatizavam aspectos como diversão e aprendizagem, os educadores pensavam na utilidade das práticas com outras turmas, ou como aquela atividade foi efetiva em, por exemplo, manter os jovens mais interessados em participar das oficinas ou atrair mais jovens para os CRAS, uma vez que existe uma certa pressão nos educadores para que estes captem jovens para o serviço.

Foi interessante observar também como cada grupo de jovens e também cada educador social valorizava aspectos diferentes dos resultados das oficinas. Com o CRAS Sul, por exemplo,

o aprendizado e a reflexão sobre problemas sérios eram constantemente trazidos como resultados mais importantes da oficina. Já no CRAS Norte, a diversão predominou. O mesmo vale para os educadores sociais. Enquanto a educadora do CRAS Norte considerava bons resultados quando trazíamos reflexão para as atividades, a do CRAS Sul buscava relacionar com a profissionalização dos jovens.

Essas interpretações dos resultados, por educadores sociais e jovens, foram fundamentais para guiar cada um dos projetos em cada CRAS por caminhos mais contextualizados e conectados com realidades e interesses dos jovens. Para as próximas etapas, seria importante sistematizar melhor o processo de captar essas interpretações, uma vez que pode melhorar as tomadas de decisões coletivas de todo o grupo - pesquisadores, jovens e educadores sociais.

*Quem possui os resultados?*

Por mais que o fim das atividades do LabCRAS fosse o desenvolvimento pleno dos jovens, os resultados foram melhor apropriados pelos educadores sociais, que viram nas atividades meios mais eficazes de melhorar seu trabalho junto aos jovens. O exemplo disso é o fato dos educadores reutilizarem algumas das atividades com outras turmas, incluindo a adaptação de atividades com turmas de criança, como feita pela educadora do CRAS Sul.

Já no projeto EngajaCJ!, o papel se inverteu. Aqui, os jovens se apropriaram mais dos resultados, ganhando espaço e confiança para planejar mais atividades no Centro da Juventude. Não só fazendo isso eles mesmos, mas também convidando outros jovens tanto para participar do projeto quanto para colocarem em prática eles mesmos os projetos.

*Quão sustentável são os resultados?*

Esta pergunta poderá ser melhor respondida com mais tempo de projetos e também extensão destes projetos para outros equipamentos, até mesmo outras cidades para além de Pinhais. Agora, há apenas indicativos.

O conceito de convivências criativas tem muito potencial para se estabelecer como objetivo nas práticas do SCFV. O apoio oficial dos órgãos governamentais responsáveis pelo serviço junto à uma prática de extensão universitária continuada tem adesão e espaço para enriquecer os equipamentos da assistência social. É preciso trabalhar muito ainda para divulgar e estabelecer laços ainda mais fortes, tanto do lado dos equipamentos e serviços, quanto da Universidade.



## 4 CONVIVÊNCIAS CRIATIVAS: ENTRE O CONVIVER E O CRIAR, ESTABELECEM NOVAS FORMAS DE RELAÇÕES HUMANAS JUSTAS

Neste capítulo apresento e detalho a principal construção de conhecimento que surgiu da teoria-prática após o trabalho junto aos jovens e educadores: uma concepção de criatividade que busca superar a visão economicista, centrada na servidão ao sistema capitalista, e apresentar-se como uma concepção que direciona a criatividade à construção de novas formas de relação humanas justas. A esta concepção estou dando nome de Convivências Criativas.

### 4.1 CARACTERIZANDO O CONCEITO

O conceito de Convivências Criativas surge da (co)-vivência criativa com os jovens onde o criar era caminho, não destino, para a construção dos projetos construtivos e críticos. Ou seja, mais importante que a criação, o produto, foi a forma como as relações humanas se configuraram durante as oficinas. Está evidente que os jovens superaram durante estas oficinas quaisquer medos que tinham de criar, e demonstraram competência e inventividade ímpar. Porém, o ato de (co)-criar o mundo junto ao ato de (co)-pensar a realidade concreta compartilhada fez com que o processo de criação viesse acompanhado do desvelamento do mundo, que foi seguido da capacidade jovem de indignar-se ao mesmo tempo que esperar-se. Desvelar o mundo com os jovens foi um processo que sempre iniciava a partir de uma tristeza e raiva profunda, por que também desvelavam-se vidas rodeadas por violência e morte. Uma sensação de desabamento que se transformava em reconstrução ao observar jovens tão capazes de cocriar *formas de vida*. Raiva e tristeza, na verdade, eram *indignação*. E a transformação em reconstrução, *esperança*.

A palavra *Convivências* surge a partir da significação desse processo: por que nos indignamos, e por que somos capazes de nos reconstruir em esperança, *queremos* co-criar formas de vida - uma vida como contraponto à não-vida que é apenas existir como ser desumanizado. Conviver é, portanto, compartilhar vida. Aqui, contrapõe-se qualquer concepção de conviver que apenas nos coloca no mesmo espaço, ou na mesma prática. Não basta apenas estar no mesmo lugar, não basta apenas realizar a mesma atividade. É preciso que ao estarmos juntos, compartilhemos formas de vida.

Mas ao vivenciar uma realidade violenta, opressiva, acabamos injetando em nós mesmos, como nos ensinou Freire, que esta é a única realidade possível e nos acomodamos com as formas de relações humanas existentes. Aqui, o *criar* surge como atividade essencial para a imaginação, projeto e concretização dos inéditos viáveis. Para superar as formas de relações humanas opressivas, é necessário *criar outras*, o qual proponho que sejam formas centradas no *compartilhamento de vida* - ou seja, na convivência. Portanto, ao dizer que uma convivência é *criativa*, quero dizer que o compartilhamento de vida é *mediado pelo criar* viabilizando a imaginação, projeto e concretização de um outro mundo, de uma outra realidade. Um criar que é atividade e direito humano.

Porém, não podemos nos deixar levar a pensar que existe uma fórmula, um método, um processo único capaz de magicamente “ensinar”, “instruir”, “treinar” pessoas a conviver criativamente. A vida é plural, diversa, e, portanto, não cabe em métodos. Portanto, são Convivências Criativas, no plural, pois não existe uma única forma de conviver, e não existe uma única forma de criar. É possível observar isto na própria prática deste trabalho: memes foram meio para a transformação do espaço público, enquanto a arte audiovisual foi usada para discussão e conscientização sobre violência e abusos contra crianças, mulheres e jovens. Isto

tudo em um mesmo recorte territorial. É inimaginável poder do conviver criativo em outras idades, culturas, territórios e contextos.

## 4.2 CONSCIÊNCIA CRÍTICA E CRIATIVIDADE

Da co-construção da noção de convivências criativas, surge a principal contribuição teórica deste trabalho: uma educação em criatividade onde o desenvolvimento da consciência crítica ocorre junto ao desenvolvimento da criatividade. Quero elaborar aqui que o processo de educar para criatividade torna-se poderoso meio para libertação dos seres humanos se acompanhado de um processo de conscientização. Por conscientização, entende-se o processo de superação da consciência ingênua, onde o indivíduo, devido ao processo histórico-social, não consegue descobrir-se como oprimido, para alcançar a consciência crítica, onde o indivíduo, enquanto humano libertando-se, desvela a realidade concreta opressiva e, percebendo-se oprimido e opressor, engaja-se na mudança desta realidade.

Desenvolvimento criativo e desenvolvimento da consciência crítica devem movimentar-se em uma relação dialética, objetivando a transformação do mundo.

A criatividade aqui tem dupla função. Na primeira, o educador-educando crítico necessita **criar** meios para promover discussões das situações geradoras onde a realidade concreta das pessoas desvelam-se na medida em que educadores e educandos refletem criticamente sobre situações de opressão comuns a todos. Freire fez isso ao criar - junto às pessoas - um processo que reconfigura a forma como educandos adultos aprendem a ler a palavra e o mundo. Boal fez isso ao criar - também junto às pessoas! - uma forma de teatro que busca se comunicar com a estética do povo. Eu, os(as) parceiros(as) de projeto, os(as) educadores(as) sociais e os(as) jovens - uma forma de ressignificar os CRAS, um espaço querido de todos, para que fossem espaço para criação de uma outra realidade. Na segunda, a função de ser meio para efetivamente concretizar outros inéditos viáveis. Entre idealizar um inédito viável e concretizá-lo está o desafio de efetivamente o criar. Criar este inédito viável exige inventividade crítica: capacidade de alinhar habilidades criativas com o pensar crítico sob o mundo.

Só o pensar crítico sob o mundo, sem desenvolver a habilidade de criar outro mundo, impede que os oprimidos efetivamente concretizem este outro mundo, pois não conseguirão desenvolver os processos, técnicas e tecnologias capaz de operar sob o mundo de modo a efetivamente apoiar o combate e superação da realidade opressora. Do mesmo modo, só habilidade de criar sem o pensar crítico sob o mundo, trará o risco de colocar a criatividade à serviço da realidade opressora. De nada adianta que o oprimido crie, mas sua criação sirva ao opressor. É preciso cultivar uma criatividade que emergja do oprimido, e que sirva aos oprimidos. Ou seja, que esteja estritamente relacionada às suas necessidades e sonhos.

Aqui mostra-se essencial o processo de conscientização: sem desvelar o mundo e entender os fatores e atores que impactam a realidade opressora, abre-se o espaço para uma propaganda sobre a criatividade como “obrigação”, “fator de sucesso”. Ao invés de se apropriar da criatividade para mudança de sua realidade, a propaganda sobre a criatividade vende a ideia de que ela é meio obrigatório para sobrevivência na Economia Criativa, que nada mais é que o velho liberalismo poderosamente armado com máquinas inteligentes preparando-se para precarização e exploração ainda maior da natureza e da vida humana<sup>1</sup>. Contra a criatividade como propaganda de uma vida melhor, surge a necessidade de uma criatividade engajada de fato com a construção de uma vida melhor. Se o criar precariza empregos, retira direitos, controla e vigia, mesmo que sob o argumento do “bem para todos”, então este criar não está tornando a vida, de todos, melhor.

<sup>1</sup>Aprofundo um pouco mais a crítica à esta ideia de sociedade na seção 4.4.1

Está, na verdade, apenas sendo um novo meio para a velha exploração e violência do sistema colonial, capitalista, racista e patriarcal constituído e não superado.

Por isto mesmo a criatividade tem papel central, não como fator de sucesso ou sobrevivência, mas como meio necessário para pensar outro sistema que supere a exploração e a violência das mais diversas formas de opressão. Este outro sistema não pode existir a não ser que seja criado. E não pode ser criado se a criatividade cultivada com as pessoas for alienante e propagandista.

Conviver criativamente, neste contexto, é, portanto, processo e resultado. Pois enquanto buscamos orientar nossa criatividade para a criação de novas formas de relações humanas, já estamos criando novas formas de relações humanas. E o processo de criar formas de vida é ele mesmo permeado por formas de vida.

### 4.3 CRIAR É UM ATO POLÍTICO

Um aspecto importante do conviver criativamente é entender que o ato de criar também é ato político. Político pois pode servir aos interesses daqueles que desejam manter a ordem injusta do mundo, ou aos interesses daqueles que querem um outro mundo. Aqui, como observa Rosas em sua leitura da multiplicidade de perspectivas sobre criatividade na obra de Freire, a criatividade pode ser tanto meio para quem oprime quanto para quem está em processo de libertação.

Entender que estas duas perspectivas existem retira qualquer entendimento apontando uma certa criatividade neutra, vendida como boa para todos, mas que em verdade reproduz e reinventa desigualdades e injustiças. Inclusive sob a luz de slogans que prometem que se tornar criativo reinventaria a vida, mas apenas sob o alcance de poucos que possuem privilégios, nas mais diversas camadas do universo social, obtido através de um contexto social-histórico produzido da colonização, da escravização, do patriarcalismo, e de tantas outras formas históricas que hoje delimitam a vida em meio ao sistema neoliberal.

Assim, a criatividade também se situa dentro de um contexto sócio-histórico, e ocorre, por ser construção da cultura humana, como produto e mas também como produtora deste contexto sócio-histórico. Produto, pois carrega em si tanto o conhecimento produzido pela humanidade, quanto as necessidades trazidas pelas relações sociais e econômicas vigentes e historicamente construídas. Assim, tanto pode ser meio para manter tais relações, quanto para subvertê-las. Produtora pois, sendo produto, é o meio capaz de reinventar a história.

É evidente que a criatividade sozinha não transforma a realidade per si. Mas quando tratamos da **reinvenção** do mundo, é também evidente que a criatividade tem papel central.

Então aqui há uma relação dialética: criatividade central pois objetiva-se a reinvenção do mundo em oposição à criatividade central pois é requerida como condição de sobrevivência. Na primeira, a criatividade é libertadora, humanizadora, na segunda a criatividade é obstáculo à humanização.

Ao propor-se o cultivo convivências criativas, dà-se à criatividade papel central para reinvenção do mundo em busca de relações humanas mais justas. O contínuo ato de criar e recriar novas formas de relações humanas mediadas por vida com o(a) outro(a), onde cada criação e recriação é mediado pela criatividade - esta sim, criatividade libertadora - acompanhada de indignação com as injustiças concretas e esperança na possibilidade de um outro mundo.

Ao propor-se o cultivo de convivências criativas, é proposto o sonho de uma criatividade ao lado da luta contra a desumanização e injustiça. Conviver criativamente, portanto, pressupõe posicionamento político ao lado daqueles que são desumanizados.

#### 4.4 QUATRO PILARES E QUATRO LINHAS DE AÇÃO PARA O CULTIVO DE CONVIVÊNCIAS CRIATIVAS COM JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Com o objetivo de estabelecer meios para que outros trabalhos orientados pela criatividade e consciência crítica com jovens em situação de vulnerabilidade social, é proposto, a partir do que se observou na prática e da reflexão junto a teoria, quatro pilares para *orientar a prática* em direção ao cultivo de mais e mais formas de conviver criativamente. São eles: (1) Questionar a Sociedade Criativa; (2) Jovens como refazedores do mundo; (3) Práxis Freireana-Papertiana; e (4) Centralidade na Convivência.

Os pilares são *ponto de partida* para orientar a prática e o discurso em torno de convivências criativas. Não se trata, portanto, de algo que funcionará como um guia rápido para alcançar uma convivência justa. A proposta é de que os pilares, pelo contrário, continuem sendo melhorados, reformulados, repensados, recontextualizados, etc, a partir da prática com jovens nos mais diversos contextos sócio-políticos e do aprofundamento teórico, sem dissociar os dois. Isto implica que, nos diferentes contextos em que forem aplicados os pilares, surgirá um resultado diferente de convivência com o objetivo comum da justiça social.

##### 4.4.1 Pilar 1: Questionar a Sociedade Criativa

Como venho trazendo até aqui, este trabalho está situado num contexto sócio-histórico onde emergem tensões provocadas pela introdução de tecnologias computacionais, inteligentes ou não, nos mais diversos espaços da vida humana. Dentre as implicações, surge o debate sobre a automatização do trabalho, como a substituição dos trabalhadores por máquinas. Junto ao discurso da substituição, emerge o discurso da necessidade de ser criativo e de contribuir para a Economia Criativa. A retórica adotada sobre o papel da criatividade a coloca ao puro serviço do capitalismo. Mesmo que os meios sejam através das paixões dos educandos, os fins não objetivam o questionamento da ordem injusta. Pelo contrário, trazem a perspectiva fatalista - as vezes com certa empolgação - da continuidade desta ordem, que em sua contínua evolução desumanizadora, determina seu objetivo em substituir o ser humano por máquinas como também a sobrevivência pela capacidade de criar.

Neste cenário, o primeiro pilar nos faz refletir a partir de uma crítica a estas concepções fatalistas. Sua ideia central é a *rejeição da concepção de uma sociedade onde a criatividade é o principal fator de sucesso ( e portanto, também de fracasso )*. Para isto, partimos do questionamento do conceito de Sociedade Criativa, proposto por Mitchel Resnick. Resnick coloca o conceito como diferente do conceito de sociedade da informação. Para ele:

Conforme o ritmo das mudanças do mundo continua acelerando, as pessoas precisam aprender a se adaptar a condições em constante transformação. No futuro, o sucesso (de indivíduos, de comunidades, de empresas e de nações como um todo) será pautado na capacidade de pensar e de agir criativamente (Resnick e Robinson, 2017, p 157)<sup>2</sup>.

Sob este entendimento, o autor mostra a existência de uma pressão para ajudar crianças e jovens a se desenvolverem como pensadores criativos de modo a se prepararem para a vida em

<sup>2</sup>Tradução do trecho recortado oficial em <https://learn.media.mit.edu/lcl/resources/readings/chapter6-excerpt.pt.pdf>. Trecho original: "As the pace of change in the world continues to accelerate, people must learn how to adapt to constantly changing conditions. Success in the future - for individuals, for communities, for companies, for nations as a whole - will be based on the ability to think and act creatively"

um mundo que muda rapidamente ao mesmo tempo que nós “podemos usar essa transição como uma oportunidade para promover um conjunto de valores mais humanos na sociedade” (Resnick e Robinson, 2017, p 157)<sup>3</sup>. Na visão de Resnick, a melhor maneira de alcançar estes objetivos é construindo condições para que crianças e jovens sigam seus interesses, explorem suas ideias e desenvolvam suas vozes (Resnick e Robinson, 2017, p 158).

A escolha por uma crítica à concepção de Sociedade Criativa se dá por dois motivos. Primeiro, porque este autor se identificou com as ideias do movimento, mesmo que por um período curto de tempo, com entusiasmo e esperança. Elas o levaram a colocar em prática várias das ideias de atividades criativas e experienciar uma vivência curta junto à comunidade, abrindo-se a leituras e à defesa de uma aprendizagem mais lúdica e focada nas paixões e projetos de interesses dos educandos. Ou seja, este autor esteve próximo do atingimento da eficácia na aplicação da abordagem de aprendizagem criativa, em especial com adolescentes enquanto modelo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que também teve a oportunidade de olhar com mais criticidade para alguns pontos do movimento, o que foi fundamental para o surgimento da proposta de Convivências Criativas. A obra de Resnick causou um duplo sentimento como educador e projetista crítico e popular. A forma como ele constrói suas ideias acerca das paixões dos educandos, valorizando o papel de seus pares e também de projetos significativos é muito inspiradora, Tentadora, principalmente ao conhecer a vivência de educadores brasileiros em contextos sociais vulneráveis e fragilizados pela violência do sistema<sup>4</sup>. Porém, à medida que a escuta sobre a realidade dos jovens e educadores, e, principalmente, em que a convivência ocorria com maior profundidade, as ideias mais amplas sobre o papel da criatividade começavam a divergir fundamentalmente de Resnick. Começava a ficar insustentável a ideia de uma criatividade como imperativo para ser bem sucedido ou sucedida.

Paralelamente, o autor desta dissertação observou que a aprendizagem criativa tem tido uma importante adesão e suporte do movimento empresarial brasileiro que busca ganhar influência na educação formal brasileira objetivando a implementação da educação como mercadoria, sob o argumento da melhoria da gestão da escola pública. Este alinhamento coloca o movimento de aprendizagem criativa como potencial solução a ser implementada a partir dos interesses destes movimentos. Assim, o conceito de Sociedade Criativa é dissecado no presente trabalho e diferenciado das formulações que colocam a criatividade como fator de sucesso e sobrevivência, e tem revelada, assim, a sua apropriação artilosa. Pela se desprende da adesão recebida de um movimento que têm ganhado relevância nos debates educacionais nacionais, principalmente defendendo uma visão gerencialista da escola pública fundamentada sob uma ótica de cultura de metas e resultados (Pinheiro, 2018) - muito aquém das reais necessidades de profissionais da educação e educandos mas muito próxima ao interesse e às necessidades do mercado.

Como é possível observar nos trechos trazidos anteriormente, a aprendizagem criativa se apresenta como um discurso com várias nuances, o que justifica o fato de ser apropriada na prática e no discurso tanto por educadores populares com objetivos libertadores eventualmente incautos (como este autor no início do processo) quanto por movimentos (neo)liberais. Isto ocorre pois ao mesmo tempo em que apresenta uma visão centrada no educando, com foco em suas paixões, interesses e pleno desenvolvimento, coloca como objetivo do desenvolvimento criativo o sucesso em uma sociedade em constante mudança. É feita uma contundente crítica ao modelo de ensino-aprendizagem da escola atual, inclusive com uma proposta de transformação desta a partir de um modelo mais eficaz. Mas o entendimento sobre a escola situada na sociedade

<sup>3</sup>Tradução do autor. Trecho original: *"can use this transition as an opportunity to promote a more humane set of values in society"*

<sup>4</sup>As nossas primeiras referências nesse sentido vieram dos projetos do Desafio de Aprendizagem Criativa. Inclusive, tendo nos inscrito para concorrer nas edições de 2018 e 2019.

capitalista é um entendimento de escola servil ao capital, o que sugere um tipo de movimento de reforma da escola capitalista, cujo o entendimento de transformação social não se dá na transformação do modelo socioeconômico injusto, mas sim no reparo de seus problemas, como a superação da desigualdade e desemprego a partir da geração de mais mão de obra criativa, capaz de adequar-se às (tratadas como) inquestionáveis mudanças do século XXI.

Acontece, portanto, uma alternância do discurso que ora coloca no centro os interesses do educando, ora coloca no centro os interesses do capital. Por mais que a aprendizagem criativa seja um processo no qual a mediação pela paixão, projetos, pares e o pensar brincando é meio eficaz, em especial no contexto do trabalho com adolescentes para a promoção de uma aprendizagem lúdica e criativa, seu posicionamento diante do papel dos educandos e da criatividade no futuro é problemático pois condiciona seu sucesso à habilidade de pensar e agir criativamente, esquecendo que a sociedade capitalista não vai ser conduzida pelos interesses desses educandos, mas sim pelos interesses de poucos poderosos cuja paixão (o dinheiro) é conseguida a partir da exploração de muitos.

Esta diferença de concepção de sociedade é essencial para delimitar as diferenças fundamentais entre a concepção de Convivências Criativas e a concepção original de aprendizagem criativa. É preciso conceber alternativas à Sociedade Criativa. E o ponto de partida é questioná-la. O questionamento parte de dois pontos centrais. O primeiro é a concepção histórica atribuída aos pensadores criativos. O segundo é a determinação do sucesso a partir da habilidade criativa do indivíduo.

Na primeira seção de seu livro, nomeada "From A to X" (Resnick e Robinson, 2017, p. 2), Resnick conta sobre seus encontros com o presidente da universidade chinesa de Tsinghua. Pelas palavras desse autor, o presidente da Tsinghua delimita dois perfis de estudantes: os estudantes A e os estudantes X. Os estudantes A são estudantes que durante sua vida escolar têm desempenho e notas altos, mas que não possuem o espírito criativo e inovador necessário para a sociedade de hoje. Já os estudantes X são aqueles dispostos a se arriscar e tentar novas coisas, sendo os primeiros a apresentar novas ideias e novas direções. A prioridade da Tsinghua agora seria, portanto, atrair estes estudantes com tal perfil para "produzir"<sup>5</sup> estudantes X para a sociedade Chinesa

Resnick endossa o entendimento do presidente da Tsinghua, uma vez que este perfil de estudantes é comum no MIT, onde ele leciona e realiza suas pesquisas. Soma às motivações para a mudanças as necessidades econômicas:

Muitos empregos estão desaparecendo, pois computadores e robôs estão se apropriando de tarefas rotineiras (e até mesmo de tarefas não rotineiras) - e a maioria dos empregos está mudando, uma vez que pessoas e ambientes de trabalho devem se adaptar continuamente ao constante fluxo de novas tecnologias, novas fontes de informação e novos canais de comunicação. [...] Para que as pessoas prosperem nesse panorama de mudanças rápidas, a habilidade de pensar e agir criativamente é mais importante do que nunca (Resnick e Robinson, 2017, p. 3)<sup>6</sup>.

<sup>5</sup>"Chen said that his top priority at Tsinghua was to produce more X students for Chinese society" (Resnick e Robinson, 2017, p. 2)

<sup>6</sup>Tradução do autor. Trecho original: "Many jobs are disappearing as computers and robots take over routine tasks (and even nonroutine tasks) - and almost all jobs are changing as people and workplaces must continually adapt to a constant flow of new technologies, new sources of information and new communication channels. [...] For people to flourish in this rapidly changing landscape, the ability to think and act creatively is more important than ever before"

Resnick também afirma que o pensamento criativo será necessário fora do trabalho, pois as mudanças também estão em todos os aspectos de nossas vidas, e crianças e jovens terão que lidar com situações inesperadas no futuro, tanto em sua vida pessoal quanto em sua vida cívica.

Novamente os argumentos de Resnick transitam entre uma crítica válida do sistema de ensino atual e uma aceitação acrítica do sistema que envolve a escola, tendo os educandos que adaptar-se às rápidas mudanças do sistema. Os estudantes X são capazes de criar, inovar, se arriscar, fazer, desde que dentro e à serviço do sistema. Estes terão de lidar com as situações novas, não criá-las. O sistema move-se sozinho, e os educandos que se adaptem - criativamente.

Mas o ponto crítico da construção de Resnick sobre os pensadores criativos está na sua visão histórica sobre eles. Mais à frente, no início do capítulo 2, Resnick traz seu entendimento histórico sobre o papel dos estudantes X:

*Pessoas que arriscam. Pessoas que fazem. Pessoas fazedoras de coisas.* Estes são os estudantes X, os pensadores criativos. Eles têm sido a força motora das mudanças econômicas, tecnológicas, políticas e culturais durante a história. Hoje, todos precisam ser pessoas que se arriscam, que fazem, que fazem coisas - não necessariamente para dobrar o arco da história, mas para dobrar o arco de suas próprias vidas (Resnick e Robinson, 2017, p. 31)<sup>7</sup>.

Resnick coloca os pensadores criativos no centro da condução das mudanças em diversos níveis na história. Isto implica a centralidade das ações criativas do *indivíduo* como movedoras da história. E implica também a invisibilização das outras formas por meio das quais o ser humano moveu e move a humanidade, inclusive para pior. É inegável que muitos avanços provocados por ideias e construções de pensadores criativos tiveram importante impacto na história. Mas dizer que são eles a força que move a história é excessivo. Principalmente quando se adota uma postura histórico-crítica.

Ao tomar o argumento de que os indivíduos criativos são a força motora das mudanças na história, deixamos de lado as diversas dimensões e condições políticas, culturais e econômicas, em especial aquelas que nos condicionam a viver em um mundo violentamente injusto: escravidão, imperialismo, colonialismo, capitalismo, patriarcado: todas forças de dominação e opressão com fundamental impacto na forma como a vida se configurou e se configura hoje.

Seriam os homens escravizadores de homens e mulheres negras pensadores criativos? Seriam os homens limitadores dos direitos das mulheres pelo machismo gênios transformadores do mundo? Foram os empreendedores donos de aplicativos que precarizam o trabalho de muitos e muitas estudantes X criativos?

Na prática, ao mesmo tempo que oferece um discurso em defesa da expressividade e do desenvolvimento do indivíduo, a Educação Criativa não oferece caminhos para que os grupos sociais mais fracos utilizem da criatividade para buscar equilibrar suas ações contra os grupos dominantes. Para provocar mudanças progressivas dentro da ordem estabelecida de uma (ainda) democracia liberal, estas correntes alinham-se com setores que representam os interesses da elite e do mercado. Para conseguir a implantação de políticas públicas, o discurso da comunidade se molda, então, pelos interesses neoliberais.

Da forma como se apresentam muitos dos argumentos pela “necessidade” da criatividade individual, incluindo a concepção de Resnick, parece que esta só pode ser direcionada para o avanço do mundo para melhor. Pode-se considerar a criatividade dos movimentos que lutam

---

<sup>7</sup>Tradução do autor. Trecho original: "*Risk-takers. Doers. Makers of things. These are the X students, the creative thinkers. They've been the driving force for economic, technological, political, and cultural change throughout history. Today, everyone needs to be a risk-taker, a doer, a maker of things - not necessary to bend the arc of history, but to bend the arc of their own lives*"

contra essas formas de opressão, como também pode-se afirmar que estas formas de dominação e opressão dependem de criatividade também. Aqui cabe buscar em Freire o reconhecimento da desumanização como realidade histórica:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (Freire, 1968, p. 40).

Por isto mesmo, é fundamental desromantizar o papel dos “criativos” e da “criatividade” na história, principalmente pelas marcas de dominação e opressão que transpassam toda a existência humana, conscientizar-se de que esta pode servir à dominação ou à libertação de seres humanos. Principalmente pois o histórico de desumanização não é destino dado, mas resultado de uma ordem injusta (Freire, 1968), ordem injusta que não pode ser deixada de lado na enunciação de outros futuros mais justos e que efetivamente possibilitem que crianças e jovens se desenvolvam plenamente, e não para submeter-se aos desejos de poucos.

Como analisa da Silva Rosas (2008), a ação criativa é instrumento de libertação quando é legitimamente tratada como vocação humana e motivada pela consciência transitivamente crítica. Porém, a ação criativa pode ir pelo caminho contrário quando se alinha com códigos da manutenção do poder dominante, sendo “condicionada à interesses privados de uma minoria contra a grande maioria, reforçando as distâncias entre as camadas sociais” (da Silva Rosas, 2008, p. X). Ou seja,

Faz parte da temporalidade humana, de seu tempo histórico, do ambiente real, concreto, objetivo, percebido, a criação de ideias e ações que transitam tanto sob a dimensão desumanizadora quanto de humanização do humano e seu contexto (da Silva Rosas, 2008, p. X)

Assim, o educador popular e crítico precisa deixar de lado a perspectiva histórica acrílica sobre esta “nova” sociedade que se segue, e problematizar sua própria concepção sobre a criatividade diante dos processos de desumanização que ainda são presentes na vida da juventude. É preciso posicionar-se diante do papel da criatividade cultivada, e não é possível posicionar-se junto aos oprimidos defendendo com empolgação um sistema onde uma boa vida é condicionada pela capacidade de ser criativo a serviço dos mercados, dos poderosos. A partir disso, é possível fomentar o caminho para o cultivo de uma criatividade libertadora capaz de produzir novas formas de vida contra um sistema que se alimenta da injustiça social, da violência e da morte.

Durante a trajetória para a construção do seu argumento em prol de uma aprendizagem criativa, Resnick utilizou um forte argumento de que a criatividade seria necessária para o sucesso do indivíduo e da sociedade. Isto foi feito a partir da transição do entendimento de uma sociedade do conhecimento até chegar à concepção de uma sociedade criativa. Já em 2003, em seu artigo “Playful Learning and Creative Societies”, o autor argumentou nestes termos:

Ser bem sucedido no futuro - para indivíduos, para comunidades, para companhias, para nações - não dependerá muito do quanto sabemos, mas sim da nossa habilidade de pensar e agir criativamente. As sociedades bem sucedidas do século 21 serão as Sociedades Criativas (Resnick, 2003, p. 1)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup>Tradução do autor. Trecho original: “*Success in the future — for individuals, for communities, for companies, for nations as a whole — will depend not so much on how much we know, but on our ability to think and act creatively. The successful societies of the 21st century will be Creative Societies*”



O argumento não alterou com o tempo, com este discurso incorporado como justificativa para o desenvolvimento da criatividade em toda a sua obra e discurso desde então. Além disso, mais recentemente, somou à sua construção a questão de um possível cenário de desemprego provocado pela substituição do trabalho humano por máquinas. Assim, a criatividade é considerada uma vantagem comparativa crucial para as pessoas, bem como um meio para tornar trabalhos de diversos níveis mais interessantes, eficientes e produtivos (Schmidt et al., 2016), sempre alinhando sua construção à crítica dos sistemas educacionais como “modelos de fábrica”<sup>9</sup>. Mais uma vez, percebe-se a alternância do discurso entre valorização do indivíduo e necessidades do sistema capitalista.

A questão central agora é a criatividade tratada como fator de sucesso, que leva à conclusão de que também será um fator de fracasso. Para o cultivo de convivências criativas, portanto, é necessário a rejeição da ideia de uma “sociedade/economia criativa” onde a criatividade (que serve ao capital) é uma necessidade da qual as crianças e as/os jovens não poderão “escapar” para serem “bem sucedidos”. Ou seja, é necessário ser contra a apropriação da educação criativa pela ordem neoliberal - reprodutora de desigualdades sociais e econômicas. E para isto é necessário conceber não uma praxis que os coloque numa concepção de futuro incerto onde dependendo de suas capacidades criativas poderão ser bem sucedidos ou fracassar mas, sim, uma praxis que se alinhe às necessidades e direitos humanos dos explorados.

Vale ressaltar que o objetivo não é desmerecer as ideias, as tecnologias, as abordagens e as experiências produzidas pela comunidade de aprendizagem criativa, especialmente dos muitos exemplos de ricas experiências de aprendizagem criativa por educadores que vivenciam o cotidiano da educação pública no país. No entanto, em um contexto como o brasileiro, é possível prever com um alto grau de probabilidade que continuará a haver desigualdade no acesso à educação criativa de qualidade e o lado prejudicado será o dos mais pobres.

É preciso oferecer bases para dar condições ao povo de colocar em prática uma criatividade que nos leve a uma convivência mais justa - algo que não ocorrerá dentro da ordem neoliberal vigente e nem em uma ordem neoliberal de uma sociedade dividida por humanos e máquinas. Uma convivência criativa deve apoiar o povo a questionar e a desafiar criativamente as estruturas sociais e econômicas que perpetuam a desigualdade e a violência de nossa era. Mais que isso: ela deve apoiar o povo a pensar e concretizar futuros criativos na qual não precisamos aceitar o domínio das máquinas sobre o trabalho humano, ainda mais para aumentar a desigualdade e produzir mais riqueza para os que já são ricos.

A concepção da Sociedade Criativa dissocia a aprendizagem criativa da preocupação com as estruturas de dominação e opressão, o que leva à *instrumentalização da criatividade* (Raslan Filho e Barros, 2018). Para Raslan Filho e Barros (2018), a criatividade tem sido considerada uma forma de produção econômica parte de um sistema de obrigação moral que acredita em um modo de produção capitalista onde ser inovador é vital. Reina, então, a retórica da criatividade como um imperativo econômico. Portanto, a criatividade é vista como um meio de sobrevivência nas sociedades capitalistas e não como um meio de emancipação e busca da cidadania plena.

É preciso alinhar, portanto, como ensinou Freire, o discurso e a prática: se o objetivo é que crianças e jovens cresçam e desempenhem seus interesses e paixões, é necessário que a prática seja acompanhada de uma crítica à qualquer forma de sistema que coloque os seres humanos em competição voraz por recursos e dignidade. Por mais importante que seja que o processo educativo cultive uma prática centrada nos interesses do educando, é necessário

---

<sup>9</sup>*Education systems evolved to the demand of the market and became factories for people who would work in factories, converting playful, creative, and unique human beings into workers who were expected to function more like machines* (Schmidt et al., 2016, p X)

transformar as estruturas sociais, pois é impossível que os seres humanos frutos deste processo efetivamente pratiquem suas paixões quando estão sob o domínio do interesse privado de poucos.

Por isto mesmo questionar a sociedade criativa é pilar fundamental em direção ao cultivo de convivências criativas por todos os cantos. Devemos perguntar, desafiar, negar e denunciar as transformações sociais que podem justificar na “não-criatividade” o desumanizar e o oprimir.

#### 4.4.2 Pilar 2: Centralidade na Convivência

Não basta questionar a Sociedade Criativa por centrar a criatividade como meio de sucesso. É preciso ter outro objetivo que seja contra uma criatividade instrumentalizada mas que se aproprie de uma criatividade libertadora, capaz de trazer transformações sociais concretas. Neste pilar, o convite é para que *a prática com os jovens centre-se na criatividade como meio para alcançar uma vivência coletiva mais justa*. Ou seja, a justificativa para se educar para a criatividade não é aqui “produzir” adultos bem sucedidos em uma sociedade neoliberal, mas, sim, dar condições para que os jovens hoje possam imaginar e concretizar outras formas de organizar a sociedade, condições que sejam construídas a partir da contínua criação e co-criação de novas formas de vida.

Ao cultivar convivências criativas, a busca é pelo estabelecimento de *vínculos criativos*, que são relações jovens-jovens e jovens-educadores que, por meio de projetos criativos, transformam as relações humanas tornando-as relações mais justas. Assim, a criatividade não é o fim, mas o meio para a boniteza de uma experiência pautada pela vida, e não pela violência e pela morte. Ou seja, a criatividade é voltada à vida, onde todas e todos tenham o direito a aprenderem algo relevante para suas vidas e tenham mais chances de exercerem uma profissão digna para que, de fato, se tornem cidadãos plenos.

Nesta perspectiva, o diálogo é fundamental. Em especial, com os jovens, um diálogo construído por meio do dizer a palavra com a voz, com o corpo, com o desenhar, com o produzir música e cultura. Não é possível conceber relações humanas sem o dizer acompanhado do escutar, acompanhado da reflexão sobre o dizer-escutar situado numa realidade concreta. Como trazem Shor e Freire:

Diálogo é um momento onde humanos se encontram para refletir sobre sua realidade de maneira que estes a fazem e refazem. Algo mais: Na medida em que somos seres comunicativas que se comunicam uns com os outros e nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, também somos capazes de *saber que sabemos*, que é algo maior do que apenas sabe (Shor e Freire, 1987, p. 3)<sup>10</sup>.

E o conviver criativo é repleto destes encontros, que, além de dar condições para saber que sabemos, dá condições para que saibamos que podemos criar. É a partir da convivência que é possível sair da negação da capacidade de criar, para adentrar na percepção e na consciência de ser criativo, pois esta é uma condição humana. E isto ocorre pois, com os outros, percebemos, por meio da comunicação, que estamos criando e que eles ou elas também estão criando, e isto tudo com o objetivo de transformar a realidade concreta para melhor. Para que seja possível concretizar uma prática centrada na convivência é necessário práxis: reflexão e prática, juntas, e em constante diálogo.

<sup>10</sup>Tradução do autor. Trecho original: *Dialogue is a moment where humans meet to reflect on their reality as they make and remake it. Something else: To the extent that we are communicative beings who communicate to each other as we become more able to transform our reality, we are able to know that we know, which is something more than just knowing*

#### 4.4.3 Pilar 3: Práxis Freireana-Papertiana

A partir dos pilares anteriores, e como práxis, propusemos olhar para as ideias Freireanas e Papertianas, em diálogo, sem desconsiderar suas diferenças. Blikstein (2016) propõe que Freire e Papert possuem ideias complementares, uma vez que o humanismo Freireano é complementado pela ideia Papertiana de criação de artefatos significativos para o indivíduo, com construções de tecnologias expressivas dando condições para avançar a agenda Freireana. A partir do trabalho com comunidades vulneráveis, Blikstein (2016) traz um entendimento da tecnologia como agente de emancipação. Para isto, propõe um *framework* com os seguintes passos: identificar um tema gerador relevante para a comunidade; pesquisar a cultura e expertise tecnológica já presente na comunidade para, então, introduzir novas tecnologias; usar uma abordagem que mescla tecnologias de baixo custo com materiais *hi-tech*; e questionar práticas e *mindsets* da escola (ou do SCFV? ou da educação em criatividade? )

O projeto LabCRAS, que deu lugar à práxis que sustenta o presente trabalho, transitou entre os passos da proposta de Blikstein (2016), principalmente na fase prévia à concepção da ideia de convivências criativas. No entanto, com o amadurecimento das ideias, percebeu-se que as diferenças associadas à concepção de sociedade são críticas. É impossível manter uma prática coerente com a luta por justiça social mantendo o conceito original de Sociedade Criativa. Então por que, ainda sim, propor que a práxis seja Freireana-Papertiana? Porque as construções teórico-práticas de Papert e seus seguidores sobre o interesse e as paixões dos indivíduos são eficazes no contexto do trabalho com jovens. Os pontos de fracasso do projeto demonstraram quão fundamental é manter o interesse e as paixões dos jovens como indivíduos no centro das práticas. As dinâmicas sociais dos jovens são complexas e somente endereçar sua realidade concreta não é suficiente para entender e cultivar uma prática realmente conectada com suas paixões pessoais. Quando o projeto chegou ao ponto de ser desinteressante para alguns jovens, em especial para aqueles mais influentes diante de seus pares, foi impossível recuperar o interesse do grupo, por mais preocupados pela realidade social que fossem os temas abordados. Evitar este ponto de desinteresse é fundamental para que a prática seja eficaz com os jovens.

O interesse deve ser construído por meio da contínua experimentação de tecnologias e metodologias ativas e participativas. É preciso se colocar, como educador-projetista, em um processo de reflexão a medida que se experimentam novas coisas junto aos jovens. É preciso entender e evitar os fatores que geraram desinteresse, e incluir nos processos seguintes técnicas, tecnologias e métodos que tenham atraído interesse de parte dos jovens. Com o avançar do processo, também é preciso interligar os diversos interesses pessoais dos jovens em projetos com a participação de todos, evitando processos de exclusão pelos educadores ou pelos próprios jovens. Também é fundamental não deixar de lado o *brincar* e o *humor*, elementos que consideramos centrais para evitar a monotonia e a sensação de chatice nas atividades pelos adolescentes além de para proporcionar a estes jovens que já vivem cercados de violência, oportunidade de diversão.

É possível observar como esse processo se configura olhando para o projeto Crônicas Sociais. O projeto foi iniciado com um processo de experimentação, onde os jovens puderam experimentar várias atividades tanto de aprendizagem criativa quanto de teatro e outras formas de expressão. Neste processo, por meio do diálogo, foi possível entender o que interessava e o que desinteressava a cada jovem. A partir da escuta dos interesses-desinteresses de cada jovem, foi proposto, então ao coletivo, um projeto de produção audiovisual que pudesse envolver as diversas habilidades presentes naquele grupo de jovens. Além de entender as paixões existentes dos jovens, foi possível construir novas. E isto foi fundamental para a adesão completa dos jovens ao projeto, o que pavimentou o espaço para a construção de uma abordagem criativa ancorada na reflexão crítica da realidade.

Mas entender os interesses-desinteresses apenas de início não foi suficiente. Foi necessário continuar entendendo e aprendendo, dentro das limitações enquanto educador-projetista, tanto os efeitos das atividades junto aos jovens quanto das dinâmicas sociais<sup>11</sup> que iam se estabelecendo com o avanço do projeto. Com o entendimento, veio a reinvenção de cada atividade e do próprio projeto, além da reinvenção da forma como lidar com cada jovem e com o jovem no grupo. Manter os interesses dos jovens é uma condição necessária para abrir os espaços para uma práxis Freireana.

Mas é preciso tomar cuidado para não tomar uma abordagem extremamente individualizada junto aos jovens. É preciso evitar uma abordagem centrada no indivíduo por si no mundo. Ao invés disso, a abordagem deve orientar-se no entendimento do indivíduo *com e em seu coletivo no mundo*. Esta é a diferença fundamental que separa a abordagem Papertiana da abordagem Freireana. Deste modo, para manter-se coerente sob a luz das ideias Freireanas, é preciso fazer uma releitura das concepções Papertianas de interesse e paixão de um indivíduo a partir da concepção Freireana na qual o indivíduo está no mundo **com** os outros seres humanos de sua comunidade, fazendo valer o entendimento de que homens e mulheres se libertam em comunhão (Freire, 1968). Só assim, é possível construir uma práxis construcionista-libertadora.

A partir daí, vale a reflexão-prática transformadora ancorada nos diversos temas geradores da obra e da prática de Freire: entender que cada ser humano vive condicionado por um contexto histórico, social e econômico mas que, pelo seu inacabamento, pode transformar o mundo; partir da realidade concreta e trabalhar com temas geradores da vivência dos educandos; pautar a prática pelo diálogo; buscar a transição da consciência ingênua para a consciência crítica; reconhecer-se como educador-educando numa relação na qual nem educando nem educador são objetos um do outro; reconhecer a inseparabilidade do ensinar-aprender-pesquisar; ensinar-aprender com rigorosidade metódica; defender uma autonomia solidária; e, por fim, manter coerência entre discurso e prática<sup>12</sup>.

A busca deve ser por oferecer condições para o surgimento de uma criatividade libertadora, comprometida com a libertação do ser humano. Apesar de não ser tema gerador da obra de Freire, como observa da Silva Rosas (2008), a criatividade esteve presente na obra de Freire, num primeiro momento, em sua relação com um Criador, e depois, como condição humana. Segundo da Silva Rosas (2016),

Paulo Freire condicionou criatividade à educação enquanto processo de libertação humana livres do sectarismo, dos modos de opressão, produzidos no contexto de “sociedades fechadas”, constituídas por certa dialeticidade entre “inexperiência democrática e sua superação”(da Silva Rosas, 2016, p. 3).

Por meio da ação criativa ancorada em seu trabalho, o ser humano transforma o mundo. E o indivíduo pode tanto estar comprometido com a luta dos(das) marginalizados(as) como com as práticas opressivas:

Criatividade constituída de ideias e práticas de comunicação dialógica, situada na luta dos(as) marginalizados(as) pressupõe sujeito integrado ao projeto de sociedade que defende, consciente de seu enraizamento, cuja opção declina no

<sup>11</sup>Muitas vezes essas dinâmicas são moldadas por fatores externos ao projeto. foi necessário entender esses fatores e buscar, criativamente, abordagens que se adequassem às novas dinâmicas.

<sup>12</sup>Esta síntese de categorias da obra de Freire foi selecionada a partir do curso Aprenda a Dizer sua Palavra, oferecido pelo Instituto Paulo Freire, e conduzido por Moacir Gadotti, Ângela Biz Antunes e Paulo Roberto Padilha, notórios estudiosos da obra de Freire. Mais informações podem ser encontradas na página <https://www.eadfreiriana.org/jornada-adsp/>.

movimento dialético das relações que participa, mediado por práxis libertadora (da Silva Rosas, 2016, p. 10).

Por isso mesmo, não é possível engajar-se em práticas que, na educação formal ou informal, prometem aos jovens que estes vão seguir suas paixões, mas, na sequência, não questiona o mundo que impede e condiciona estes mesmos jovens a desistirem de seus sonhos. A criatividade libertadora é regida por um conjunto de princípios, elencados por da Silva Rosas (2008) e enumerados no Anexo X. Conviver criativamente com os jovens exige a busca contínua pela práxis mediada pela criatividade libertadora mas também pelas paixões dos educandos.

É importante somar que os processos de construção de interesse não devem estar desassociados do processo dialógico baseado em uma práxis Freireana. Inclusive, é potencializado por este pois, ao mesmo tempo em que busca-se entender as paixões e desinteresses dos jovens, busca também entender os fatores da realidade concreta que os movimentam. Ou seja, ao mesmo tempo em que não se deve ignorar as paixões pessoais dos jovens, também não se deve ignorar seu potencial e sua capacidade de engajamento crítico diante da realidade concreta. Portanto, o processo experimental de descoberta dos interesses é coerente com o processo de desvelamento das opressões situadas na realidade concreta dos jovens. Coerência que só é possível se houver o entendimento de que os jovens podem e querem transformar o mundo.

#### 4.4.4 Pilar 4: Jovens como refazedores do mundo

O último pilar nos convida a *considerar os jovens como refazedores do mundo*. Na fundamentação teórica, este pilar os trouxe ao papel de protagonistas, que teve grande influência nas práticas participativas realizadas junto aos jovens tanto no projeto LabCRAS quanto no EngajaCJ!. Mas as lições aprendidas nos projetos nos fizeram perceber que havia algo que o papel de protagonista não endereçava: se, fosse pela transformação do espaço público, fosse pela construção coletiva de algo que iria fazer refletir sobre os loucos em nossa sociedade, os jovens já estavam *transformando o mundo, o reinventando-o*, e não apenas projetando produtos/espacos ou desenvolvendo habilidades e refletindo criticamente para sobreviver neste mundo.

Para que isto ocorra, é preciso um diálogo entre as ideias de participação, o desenvolvimento de habilidades intangíveis e a reflexão crítica do papel de protagonista proposto por Iversen et al. (2017) e as ideias de Freire, que considera o ser humano como refazedor do mundo, pois transformam a natureza por meio do trabalho estabelecendo, assim, a cultura.

Ao mesmo tempo em que os jovens, ainda incompletos como todos nós, devem aprender e desenvolver habilidades para viver neste mundo, eles também têm o anseio de mudança da ordem injusta do mundo traduzida em situações concretas de opressão que vivenciam, querendo, então, viver em e refazer um outro mundo, melhor e mais justo que este. Estes anseios da juventude aparecem nas pequenas coisas, como nos projetos apresentados no presente trabalho, mas também nas grandes lutas recentes em nosso país, como nos protestos contra o aumento da tarifa em 2013, nas ocupações das escolas e universidades contra a EC 55 em 2016, na recente e contínua luta contra os retrocessos na educação básica e superior. Os jovens mostram esse anseio ao encabeçar movimentos ao redor do globo na luta pela defesa de nossa natureza e contra ações de corporações e lideranças globais que pavimentam o caminho para uma mudança climática que pode trazer resultados catastróficos e cada vez mais próximos para a existência humana.

Os jovens são protagonistas no papel de transformação por um mundo mais justo. Portanto, além do direito a ter condições para viver neste mundo, o jovem passa a ter o direito a *projetar e construir futuros alternativos*.

Esta visão contrapõe-se ao imaginário popular conservador que, ora coloca a juventude em tom de rebeldia contra a ordem estabelecida, ora a coloca como raiz de todos os males

da sociedade. Por estar em um destes dois pólos, os jovens, portanto, são incapazes de tomar decisões, transformar o espaço. Cabe a eles seguir a risca o que os adultos determinam e servir ao status quo. Nesta visão, qualquer inovação vinda dos jovens que subverta a lógica do sistema neoliberal é perigosa e inválida.

A juventude brasileira enfrenta uma série de desafios econômicos e sociais que vêm sendo impostos duramente a ela. A desigualdade social, a violência e a falta de acesso aos serviços e aos direitos mais básicos são, infelizmente, parte central da vida da maioria dos jovens e adolescentes brasileiros. Contra este mundo, os jovens são refazedores do mundo, uma vez que reconhecem-se como fazedores do mundo a partir de uma inovação que vem da garota de baixa renda, do filho do trabalhador, do jovem militante em um movimento social. Uma inovação que vem para servir eles mesmos e seus pares, violentados pelo sistema desigual, uma inovação rebelde e necessária.

#### 4.4.5 Expansão das linhas de ação

Nesta seção, apresentamos quatro linhas de ação que devem ser colocados em prática à luz dos quatro pilares propostos anteriormente. O objetivo é delimitar com mais clareza formas de organizar a prática. Os eixos que orientaram o projeto LabCRAS (design, teatro e mão na massa) não apresentam uma clara separação entre eles, sendo difícil, por exemplo, delimitar as diferenças entre o que seria uma linha de “design” ou uma linha “mão na massa” pois, nos dois casos, um implica o outro. Do mesmo modo, o eixo “teatro” é limitado, excluindo ainda e pelo menos, outras formas de expressão artísticas.

Assim, refletindo sobre o conjunto de atividades e sobre os seus efeitos junto aos jovens, as quatro linhas propostas são: vivenciar, expressar, projetar futuros e construir. É importante salientar que estas linhas de ação não precisam, necessariamente, ocorrer uma após a outra, numa ordem definida. É fundamental, apenas, que cada linha de ação atue em conjunto com as outras de forma a construir projetos e ações coerentes e com objetivos claros para o educador e para os jovens. A forma como cada linha de ação irá se relacionar com as outras depende do que for descoberto sobre a realidade dos jovens e experimentado e, fundamentalmente, e forma ancorada nos princípios do conviver criativamente com o objetivo da transformação da realidade concreta.

##### 4.4.5.1 Vivenciar

O primeiro eixo de ação é possibilitar que os jovens *vivenciem*<sup>13</sup> as bonitezas de ocupar e se apropriar de sua cidade, a natureza, seu território. Vivenciem a cultura, o esporte.

O caso da menina admirada com a paisagem do parque, descrito no capítulo 3, foi o marco para a proposta deste eixo. É indignante pensar que muitos jovens brasileiros não tiveram a simples oportunidade de passear no parque e de admirar uma bela cachoeira. É indignante pensar que para muitos jovens ainda resta apenas vivenciar a violência e a desesperança. Sem oferecer condições para que eles vivenciem as bonitezas do mundo, nada adianta querê-los criativos, tampouco que eles desejem mudar a situação concreta de opressão que vivenciam. Ao aplicar o eixo vivenciar, cultivemos com os jovens a *oportunidade de sonhar*. Que as convivências criativas proporcionem uma mudança de visão de mundo destes jovens, substituindo a desesperança pela esperança.

Para colocar o eixo em prática, podemos nos apropriar de passeios ou trazer algo novo, desconhecido aos jovens mesmo em seus próprios espaços. Dizer a eles que tanto podem visitar e chegar nos espaços que hoje não ocupam, quanto podem trazer à sua comunidade

<sup>13</sup>Vivenciar algo significa passar por uma situação com um envolvimento profundo.

ações e elementos ditos “não” pertencentes à ela, se apropriando dos mesmos para a melhoria da vida de todos e todas. O mecanismo de Oficina-Passeio criado para o projeto LabCRAS mostrou-se poderoso meio para possibilitar o vivenciar por educadores e jovens. Vale também organizar eventos em colaboração com jovens, convidando indivíduos e coletivos técnico-científicos, artísticos, culturais internos ou externos à comunidade também comprometidos com os valores de transformação social do conviver criativo, como realizado junto aos jovens do Engaja CJ!. E vale registrar que não devemos nos limitar a estas formas, buscando sempre nos reinventar para oferecer condições para vivências novas e determinantes de mudanças para melhor indissolúvelmente individuais e coletivas na vida dos jovens.

#### 4.4.5.2 *Expressar*

A segunda linha de ação consiste em oferecer meios para que os jovens expressem opiniões, visões, estéticas por meio do desenho, da música, do teatro, ou de um simples diálogo. Consiste em incentivá-los a dizer sua palavra, como coloca Ernani Maria Fiori no prefácio da *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1968), seja pelo falar, seja pelo mover do corpo, pela representação em uma fotografia ou pelo humor em um meme. Possibilitar que saibam que sua palavra, que parte de seu modo de falar, vestir, agir, é valiosa e deve se fazer ouvida pelos outros.

O caminho será pavimentado ao oferecer oportunidades e condições materiais para que os jovens se expressem a partir da contínua experimentação de formas de expressão humana. Não existe fórmula certa para descobrir e viabilizar formas de expressão diante de um coletivo de jovens. É possível, por exemplo, transitar entre o teatro e o uso da tecnologia como formas de expressão, para assim descobrir as paixões pessoais e a forma como elas se situam junto ao coletivo. Porém, com outro coletivo, isto pode não funcionar. Portanto, é necessário encontrar, em colaboração com cada jovem, o que este acredita ser mais poderoso para dizer sua palavra e, em diálogo com as necessidades de educadores e educandos comunitariamente, viabilizar uma organização de espaço e de tempo que ofereça a todos alguma forma de expressão significativa.

#### 4.4.5.3 *Projetar futuros*

A terceira linha de ação é oferecer condições para que os jovens imaginem e planejem futuros alternativos àqueles aos que estariam fadados se apenas aceitassem o status quo, criar condições para que pensem em meios de transformar seu território, como fizeram com o Museu dos Memes, ou para a co-criação de um curta sobre loucura. Não só que imaginem e planejem futuros alternativos para si mesmos, como também imaginem e planejem futuros melhores para todos.

Metodologias como o Design Participativo ou o Teatro Participativo podem ajudar na projeção destes futuros e apoiar a sua viabilização. Mas é fundamental que as escolhas de métodos e técnicas para projetar com os jovens estejam coerentemente alinhadas com as formas pelas quais o coletivo e os indivíduos desejam expressar-se. Se o coletivo possui um perfil teatral, que usemos o Teatro do oprimido como meio para pensar e organizar o futuro. Se o coletivo possui grande interesse tecnológico, vamos projetar aplicativos, robôs.

#### 4.4.5.4 *Construir*

Mais que apenas projetar, na quarta linha de ação os jovens *constroem* novos futuros e caminhos alternativos. Colocam “a mão na massa” para produzir um curta ou organizar uma sessão de cinema para angariar mais pessoas para seu projeto transformador. Seja por meio de

um novo aplicativo, seja por memes 3D, os jovens *concretizam* futuros melhores do que aqueles que lhes eram reservados.

O que antes era projeto, ideiação, agora, por meio do domínio de uma técnica ou de um método, torna-se objeto ou ação transformadora concreta. Não precisa necessariamente ser um objeto físico, como um programa de computador; também pode ser uma tecnologia social ou uma nova ação humana. O importante é que aqui torna-se concreto aquilo que surgiu do vivenciar, expressar e projetar.



## 5 CONTRIBUIÇÕES E TRABALHOS FUTUROS

Esta dissertação apresentou o conceito de convivências criativas, que visa oferecer bases para uma concepção de ação criativa ancorada na busca da construção de relações humanas mais justas. O conceito foi construído a partir do trabalho de dois anos e meio junto a jovens em situação de vulnerabilidade social e educadores sociais dos CRAS e do Centro da Juventude de Pinhais, município da Região Metropolitana de Curitiba. Da ideia do ensino de computação baseado no Método Paulo Freire, que foi a base do projeto migrou na dissertação para o uso da aprendizagem criativa. Da construção crítica em cima das ideias deste modelo de aprendizagem, junto a um modo de pensar-agir ancorado na plena participação e na plena expressão dos jovens, somado à indignação frente à realidade violenta e injusta vivenciada por eles, surgiram vários momentos de cultivo de convivências criativas. A reflexão e a experiência ancoradas nestes momentos levou a proposição de quatro pilares - questionar a sociedade criativa, prática centrada na convivência, práxis Freireana-Papertiana, e jovens como refazedores do mundo - e quatro linhas de ação - vivenciar, expressar, projetar futuros e construir - que podem servir como base para o cultivo de convivências criativas em outros lugares e contextos.

Para a computação, esta dissertação ofereceu exemplos, ideias e práticas que podem apoiar tanto uma educação em computação quanto uma interação humano-computador mais criativas e justas. O processo aqui relatado também se apropriou, adaptou e criou métodos de design de interação, com foco no design participativo, que podem apoiar a construção de tecnologias computacionais transformadoras com jovens em situação de vulnerabilidade social. Já para a educação, além de uma base sólida para pensar outras formas de criatividade, também ofereceu exemplos de ferramentas, atividades e técnicas para colocar isto em prática, situados na prática junto aos jovens. Como uma prática Freireana, os educadores precisarão ressignificar a partir das suas realidades locais, mas terão exemplos sólidos para dar voo à sua própria prática.

A seguir listo as contribuições feitas tanto à comunidade acadêmica quanto ao contexto de atuação. São as contribuições feitas à comunidade acadêmica:

- Resgate da abordagem Oficina-Passeio dentro do contexto da Extensão Universitária, que pode ser utilizada e adaptada para outros contextos e práticas extensionistas com dinâmicas e infraestrutura semelhantes;
- Concepção e caracterização do conceito de Convivências Criativas, criado em diálogo com ideias Freireanas acerca da educação e da criatividade, bem como em uma crítica conscientemente politizada sobre a concepção de Sociedade Criativa;
- Quatro pilares para orientar a prática de atividades e projetos que desejem cultivar convivências criativas com jovens em situação de vulnerabilidade social;
- Utilização, adaptação e criação de novas ferramentas no contexto de Design Participativo com jovens. A síntese dessas atividades pode ser encontrada no Apêndice H;
- Apropriação do teatro participativo e do teatro do oprimido para aprimorar as fases de projeto e avaliação com jovens no contexto do Design Participativo;
- Proposição de um novo papel para os jovens no contexto de Design Participativo - ou seja, que eles sejam refazedores do mundo;

- Experiências críticas do uso da Informática na Educação, também sintetizadas no Anexo H;

São as contribuições feitas ao contexto de atuação - ou seja, CRAS e Centros da Juventude:

- Criação e proposição de atividades participativas facilmente reutilizáveis por educadores sociais do município (desde que com a ciência de que uma releitura para os seus respectivos contextos pode ser necessária), podendo endereçar suas necessidades nos mais diversos momentos relacionados aos seus trabalhos;
- Proposição teórico-prática, conectada com diretrizes e legislação, com o potencial de melhorar as atividades realizadas junto aos jovens nos CRAS e no Centro da Juventude, bem como o trabalho dos profissionais desses locais;
- Condução de projetos que podem inspirar outros projetos no contexto dos CRAS ao redor do país;
- Fortalecimento da relação Universidade-CRAS por meio da formalização de um projeto de extensão que de fato escutou e dialogou com as comunidades e muitas pessoas afetadas pelo projeto.

Todas estas contribuições dão robustez ao trabalho e à ideia, e justificam tanto a continuidade do trabalho junto aos CRAS quanto a possibilidade de expansão da ação para outros contextos e localidades. Também surgem necessidades de novas parcerias para colocar as linhas de ação em prática com ainda mais efetividade, uma vez que isto exige trabalho inter e transdisciplinar com educadores, pesquisadores, gestores e jovens das mais diversas áreas de conhecimento e ação.

Para pesquisadores e praticantes da área de Interação Humano-Computador, fica o convite para que construamos métodos, ferramentas, tecnologias e processos para uma área que considere a *Interação Jovens-Socialmente-Excluídos-Computador*. Que nos politizemos e guiemos nossa prática contra as desigualdades e injustiças vivenciadas por estes jovens, garantindo sempre sua plena participação, de modo que possamos fazer parte da construção de outros futuros melhores para todos e todas.

Para além do trabalho no contexto de pesquisa-extensão, é necessário também o esforço para que as ideias se espalhem de modo que possam servir aos marginalizados e oprimidos por todo o país. São dois os caminhos propostos para isso: primeiro, um trabalho de divulgação das ideias de convivências criativas, se apropriando de meios criativos como, por exemplo, produções audiovisuais. Segundo, uma aproximação de movimentos sociais e populares, escutando suas urgências e propondo que convivências criativas seja um dos meios pelos quais esses movimentos e pessoas possam reinventar e fortalecer suas tão necessárias lutas.

Que sonhemos com jovens e adultos convivendo criativamente por todos os lugares e a partir de todas as formas de viver, existir, ser e amar. Sonhemos com indignação e esperança se transformando em formas criativas de superar esse sistema cruel e injusto que nos limita. Sonhemos com projetos e mais projetos criticamente engajados com a transformação da realidade para além do mero sobreviver na lógica do lucro.

É preciso entender que nosso papel como seres humanos na história não deve ser criar ou existir em função das necessidades e desejos de poucos. Devemos criar por nós e pelo coletivo que nos cerca, para viver em paz com os outros e com a natureza.

Se convivermos coletiva e criativamente, seremos capazes de construir novos tipos de relações humanas que sejam mais justas. Em um mundo dominado por miséria, ódio e medo, que a ideia de convivências criativas seja uma semente que nos ajude a produzir novas formas de coragem e esperança, especialmente para e com jovens oprimidos, de todos os lugares.

Que concretizemos futuros que ofereçam condições para que os jovens tenham a oportunidade de sonhar.

## REFERÊNCIAS

- Banaji, S., Burn, A. e Buckingham, D. (2010). *The rhetorics of creativity: A review of the literature*. London: Creativity, Culture and Education.
- Bannon, L., Bardzell, J. e Bødker, S. (2018). Reimagining participatory design. *interactions*, 26(1):26–32.
- Beck, E. E. (2002). P for political: Participation is not enough. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 14(1):1.
- Bell, B. T. (2016). Understanding adolescents. Em *Perspectives on HCI research with teenagers*, páginas 11–27. Springer.
- Blikstein, P. (2016). Travels in troy with freire: technology as an agent of emancipation. *Educação e Pesquisa*, 42(3):837–856.
- Boal, A. (2005). *Games for actors and non-actors*. Routledge.
- Boal, A. (2009). *A estética do oprimido*. Garamond Rio de Janeiro.
- Boal, A. (2014). *Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas*. Editora Cosac Naify.
- Bødker, S. e Kyng, M. (2018). Participatory design that matters—facing the big issues. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 25(1):4.
- Boettcher, J. V. (2007). Ten core principles for designing effective learning environments: Insights from brain research and pedagogical theory. *Innovate: Journal of Online Education*, 3(3).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.
- Cintra, J. P. S. e Mathias, R. (2018). Cenário da infância e adolescência no brasil 2018. *São Paulo: Fundação Abrinq*.
- Cortes, W. R. P., Zanin, A., Soletti, L. V., Machado, V. S., Silveira, M. S. e da Silva, P. H. L. (2014). Zumbis vs sedentários: quem irá vencer? avaliando a usabilidade do aplicativo zombie's, run! Em *Companion Proceedings of the 13th Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems*, páginas 143–157.
- da Silva Rosas, A. (2008). *Criatividade em educação popular: um diálogo com Paulo Freire. 2008*. Tese de doutorado, Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- da Silva Rosas, A. (2016). Paulo freire na trilha da criatividade libertadora. *Interritórios*, 2(2).
- Druin, A. (2002). The role of children in the design of new technology. *Behaviour and information technology*, 21(1):1–25.
- Ehn, P. (1993). Scandinavian design: On participation and skill. Em *Participatory design: Principles and practices*, páginas 41–77. CRC Press.

- Fails, J. A., Guha, M. L., Druin, A. et al. (2013). Methods and techniques for involving children in the design of new technology for children. *Foundations and Trends® in Human-Computer Interaction*, 6(2):85–166.
- Falbel, A. (1993). Constructionism: Tools to build (and think) with. *LEGO DACTA*.
- Feitosa, S. C. S. (1999). Método paulo freire-princípios e práticas de uma concepção popular de educação.
- Fitton, D. e Bell, B. (2014). Working with teenagers within hci research: understanding teen-computer interaction. Em *Proceedings of the 28th International BCS Human Computer Interaction Conference on HCI 2014-Sand, Sea and Sky-Holiday HCI*, páginas 201–206. BCS.
- Fitton, D., Read, J. C. C. e Horton, M. (2013). The challenge of working with teens as participants in interaction design. Em *CHI'13 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, páginas 205–210. ACM.
- Frauenberger, C., Good, J., Fitzpatrick, G. e Iversen, O. S. (2015). In pursuit of rigour and accountability in participatory design. *International journal of human-computer studies*, 74:93–106.
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1975). *Conscientization*. Genebra, World Council of Churches.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Editora Paz e Terra.
- Glăveanu, V. P. (2018a). Creativity in perspective: A sociocultural and critical account. *Journal of Constructivist Psychology*, 31(2):118–129.
- Glăveanu, V. P. (2018b). Educating which creativity? *Thinking skills and creativity*, 27:25–32.
- Glăveanu, V. P. e Sierra, Z. (2015). Creativity and epistemologies of the south. *Culture & Psychology*, 21(3):340–358.
- Gomes, A. S., de Sousa Monteiro, B., Melo, C. A., Arcoverde, D. F. e Frota, C. (2008). Design da interação de novos produtos para tvd: abordagens qualitativas. Em *IHC*, páginas 98–107.
- Gregory, J. (2003). Scandinavian approaches to participatory design. *International Journal of Engineering Education*, 19(1):62–74.
- Grigorenko, E. L. (2019). Creativity: a challenge for contemporary education. *Comparative Education*, 55(1):116–132.
- Hammershøj, L. G. (2019). The new division of labor between human and machine and its educational implications. *Technology in Society*, In Press.
- Hayes, G. R. (2014). Knowing by doing: action research as an approach to hci. Em *Ways of Knowing in HCI*, páginas 49–68. Springer.
- Hernández-Torrano, D. e Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking Skills and Creativity*, 35:100625.

- IPARDES (2011). Programa centros da juventude : sumário executivo. Relatório técnico.
- Iversen, O. S., Smith, R. C. e Dindler, C. (2017). Child as protagonist: Expanding the role of children in participatory design. Em *Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children*, páginas 27–37. ACM.
- Iversen, O. S., Smith, R. C. e Dindler, C. (2018). From computational thinking to computational empowerment: A 21st century pd agenda. Em *Participatory Design Conference*. Association for Computing Machinery.
- Kaufman, J. C. e Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of general psychology*, 13(1):1–12.
- Kensing, F. e Blomberg, J. (1998). Participatory design: Issues and concerns. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 7(3-4):167–185.
- Kensing, F. e Greenbaum, J. (2013). Heritage: having a say. Em *Routledge international handbook of participatory design*, páginas 21–36. Routledge.
- Little, L., Fitton, D., Bell, B. T. e Toth, N. (2016). *Perspectives on HCI Research with Teenagers*. Springer.
- Maciel, C., Bim, S. A. e Boscarioli, C. (2012). A fantástica fábrica de chocolate: levando o sabor de ihc para meninas do ensino fundamental. Em *Companion Proceedings of the 11th Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems*, páginas 27–28. Brazilian Computer Society.
- Marques, J. B. V. e de Freitas, D. (2017). Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, 43(4):1087–1110.
- McCarthy, J. (2012). *Enacting participatory development: Theatre-based techniques*. Routledge.
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2004). *Política Nacional de Assistência Social - PNAS/2004*. Conselho Nacional de Assistência Social.
- Ministério do Desenvolvimento Social (2017). Perguntas frequentes: Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos (scfv).
- Muller, M. J., Haslwanter, J. H. e Dayton, T. (1997). Participatory practices in the software lifecycle. Em *Handbook of human-computer interaction*, páginas 255–297. Elsevier.
- Papert, S. (1987). Information technology and education: Computer criticism vs. technocentric thinking. *Educational researcher*, 16(1):22–30.
- Papert, S. e Harel, I. (1991). Situating constructionism. *Constructionism*, 36(2):1–11.
- Pinheiro, D. d. O. (2018). O movimento “todos pela educação”: O público, o privado e a disputa de projetos educacionais no brasil.
- Raslan Filho, G. S. e Barros, J. V. (2018). Criatividade na escola: emancipação ou instrumentalização? *Educação & Realidade*, 43(4):1499–1514.
- Resnick, M. (1998). Technologies for lifelong kindergarten. *Educational technology research and development*, 46(4):43–55.

- Resnick, M. (2003). Playful learning and creative societies. *Education Update*, 8(6):1–2.
- Resnick, M. (2014). Give p's a chance: Projects, peers, passion, play. Em *Constructionism and creativity: Proceedings of the Third International Constructionism Conference*. Austrian Computer Society, Vienna, páginas 13–20.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J. S., Silverman, B. et al. (2009). Scratch: Programming for all. *Commun. Acm*, 52(11):60–67.
- Resnick, M. e Robinson, K. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT Press.
- Reverbel, O. (1993a). O texto no palco. *Porto Alegre: Editora Kuarup*.
- Reverbel, O. (1993b). Oficina de teatro. *Porto Alegre: Editora Kuarup*.
- Sacramento, C., Ferreira, S. B. L., Alves, A., da Silva, F., Pimentel, M., Nardi, L. e Conci, A. (2015). Communicability on facebook: evaluating elderly and young users using mac-g method. Em *Proceedings of the 14th Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems*, páginas 1–10.
- Schmidt, J. P., Resnick, M. e Ito, J. (2016). Creative learning and the future of work. *Disrupting unemployment*, páginas 147–155.
- Schultz, E., dos SB Ortiz, J., García, L. S. e Pereira, R. (2018a). Aprendizagem criativa com jovens em situação de vulnerabilidade social: uma abordagem contextualizada a partir da parceria universidade e cras.
- Schultz, E., dos SB Ortiz, J., García, L. S. e Pereira, R. (2018b). Teaching game design and basic computing concepts: a democratic experiment in a socioeconomically vulnerable community. Em *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)*, volume 29, página 1103.
- Schultz, E. e García, L. S. (2019). Em direção à um método para a co-criação de espaços de convivência criativa com jovens em situação de vulnerabilidade social. Em *2ª Conferência Brasileira de Aprendizagem Criativa*.
- Schultz, E., Garcia, L. S., Fernandes, L. A., Paixão, M. R., Kawasaki, F. e Pereira, R. (2020). Cultivating creative coexistence (s): towards a critical education for creativity praxis to construct fairer human coexistences. Em *Proceedings of the 16th Participatory Design Conference 2020-Participation (s) Otherwise-Volume 1*, páginas 33–43.
- Shor, I. e Freire, P. (1987). What is the “dialogical method” of teaching? *Journal of education*, 169(3):11–31.
- Spinuzzi, C. (2002). A scandinavian challenge, a us response: methodological assumptions in scandinavian and us prototyping approaches. Em *Proceedings of the 20th annual international conference on Computer documentation*, páginas 208–215.
- Spolin, V. (2001). *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Editora Perspectiva.
- Steinberg, L. (2014). *Adolescence*. McGraw Hill.

- Sternberg, R. J. (2005). Creativity or creativities? *International Journal of Human-Computer Studies*, 63(4-5):370–382.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity research journal*, 18(1):87.
- Tempesta, F., Pereira, F. H. S. e Prates, R. O. (2018). Young adults' perspective on managing digital legacy: An analytical and exploratory study. Em *Proceedings of the 17th Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems*, páginas 1–11.
- Unicef (2017). A familiar face: Violence in the lives of children and adolescents. *New York, NY: UNICEF*.
- van Amstel, F., Gonzatto, R. F. e Moro, G. H. (2018). Improvised video as a medium for learning and designing interactions. Em *Proceedings of the 17th Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems*, página 28. ACM.



## APÊNDICE A – TEMPLATE DE PLANO DE OFICINA

Projeto de Extensão  
**COMPUTANDO  
MEU CONTEXTO**  
*Plano de Oficina*

**Local:** Local de realização da oficina

**Data:** Dia e hora da oficina.

**Mediadores:** Listagem dos mediadores responsáveis pela atividade.

### 1. Objetivo

Este plano de oficina foi arquitetado tomando como ponto de partida o artigo [1], que apresenta dez princípios para desenvolver um ambiente de aprendizagem efetivo. O primeiro destes princípios, é o framework LeMKE ( Aprendiz, Professor, Conhecimento, Ambiente ), que norteia os tópicos aqui estruturados. A seção de objetivo visa forçar com que os mediadores descrevam os objetivos gerais da oficina, visualizando o que se pretende ter como conquistas ao final de cada oficina, percebendo o que é necessário para a execução da mesma, colaborando, então, com a construção dos tópicos a seguir.

### 2. Ambiente

Associado ao princípio 2. Segundo o artigo, ele deve ser simples. A ideia é identificar qual o local a ser utilizado e como ele será organizado, lembrando sempre de colocar o aprendiz no centro do processo. Com isso, os mediadores podem identificar as necessidades de alocação de recursos e de reservas de ambientes.

### 3. Estado dos vínculos, compreensão e capacidades dos estudantes

Tomando como base os alertas do princípio 6 mais os princípios do próprio serviço. Os autores de [1] alertam para a necessidade de “estar alerta para o estado de compreensão e capacidades dos alunos”. Deste modo, é importante sempre estar adquirindo o feedback do processo de aprendizagem. Esta seção deve descrever os estados citados, visando fazer com que o instrutor reflita sobre este

aspecto, servindo como entrada para a decisão da metodologia a ser adotada e dos conceitos que serão ensinados.

#### **4. Metodologia**

Descrição sobre o conjunto de jogos, métodos e técnicas que serão utilizados na oficina, de modo a alcançar os objetivos. É interessante descrever a metodologia e o que se pretende ter como resultado com sua execução.

#### **5. Eixos do SCFV endereçados**

Listagem dos eixos e subeixos do SCFV que os mediadores acreditam que a oficina irá endereçar. Se possível, uma breve explicação de como ela endereça.

#### **6. Materiais e recursos**

Remete ao princípio 3. Na descrição dos materiais e dos recursos que serão utilizados, os mediadores devem ter em mente quais recursos podem ser utilizados dentro e fora da sala. O objetivo é que os mediadores pensem sobre a viabilidade dos materiais e recursos o qual se pretendem ser utilizados no ambiente de aprendizagem, de modo a fazer com que estes sejam buscados, construídos, etc. Não obstante, caso seja possível e necessário, pensar em materiais e recursos a serem utilizados depois da oficina como tecnologias, atividades, etc.

#### **7. Objeto construído**

**[Opcional]** Como a base epistemológica em aprendizagem do projeto busca fundamentar-se nos conceitos associados ao construcionismo, é importante identificar o que será construído. Esta seção deve descrever os objetos a serem construídos durante a oficina. Caso não haja construção de algum objeto durante a oficina, desconsiderar esta seção.

#### **8. Referências:**

Seção para listar todas as referências que fundamentaram as escolhas nos tópicos acima.

[1] Boettcher, Judith V. "Ten core principles for designing effective learning environments: Insights from brain research and pedagogical theory." *Innovate: Journal of Online Education* 3.3 (2007): 2.

## APÊNDICE B – VISÃO GERAL DE TODAS AS ATIVIDADES DO PROJETO LABCRAS EM 2019

### Visão geral das oficinas

#### CRAS Sul

Oficina	Resumo	Data
Primeira Conversa - Manhã	Ida ao CRAS Sul com o objetivo de ter uma conversa com os jovens do PROJOVEM Manhã para conhecê-los e apresentar o projeto	25/02/2019
Primeira Conversa - Tarde	Ida ao CRAS Sul com o objetivo de ter uma conversa com os jovens do PROJOVEM Tarde para conhecê-los e apresentar o projeto	25/02/2019
Conversa Pós-Passeio ao Parque da Ciência	Ida ao CRAS Sul para conversar com os jovens e receber um feedback do passeio realizado ao Parque da Ciência	25/03/2019
Intensivão - Conhecendo e Investigando... - Manhã	Primeira oficina do intensivão para tentar formar um grupo contínuo no CRAS Sul. Fizemos jogos dramáticos para investigar interesses e desejos dos jovens. Foi decidido que seria realizado um projeto de Stop Motion.	20/05/2019
Intensivão - Conhecendo e Investigando... - Tarde	Primeira oficina do intensivão para tentar formar um grupo contínuo no CRAS Sul. Fizemos jogos dramáticos para investigar interesses e desejos dos jovens. Foi decidido que seria realizado um projeto de Stop Motion.	20/05/2019
Intensivão - Um convite - Manhã	Fizemos jogos dramáticos adaptados para a necessidade de cada turma. Também foi feita uma atividade para projetar a história do projeto de Stop Motion. A ideia era continuar atraindo novos jovens para as próximas quatro oficinas.	27/05/2019
Intensivão - Um convite - Tarde	Fizemos jogos dramáticos adaptados para a necessidade de cada turma. Também foi feita uma atividade para projetar a história do projeto de Stop Motion. A ideia era continuar atraindo novos jovens para as próximas quatro oficinas.	27/05/2019
Intensivão - Meus Primeiros Frames por Segundo - Manhã	Após a realização de jogos dramáticos de quebra gelo, a atividade principal consistiu em criar GIFs de um teatro fórum que buscava ações contra a violência contra a criança.	03/06/2019
Intensivão - Meus Primeiros Frames por Segundo - Tarde	Após a realização de jogos dramáticos de quebra gelo, a atividade principal consistiu em criar GIFs de um teatro fórum que buscava ações contra a violência contra a criança.	03/06/2019
Intensivão - Literalmente, Mão na Massa pt.1 - Manhã	Os jovens colocaram a mão na massa para criar os Stop Motions que haviam planejado.	10/06/2019
Intensivão - Literalmente, Mão na Massa pt.1 - Tarde	Os jovens colocaram a mão na massa para criar os Stop Motions que haviam planejado.	10/06/2019
Intensivão - Literalmente, Mão na Massa pt.2 - Manhã	Os jovens colocaram a mão na massa para criar os Stop Motions que haviam planejado.	17/06/2019

Intensivão - Literalmente, Mão na Massa pt.2 - Tarde	Os jovens colocaram a mão na massa para criar os Stop Motions que haviam planejado.	17/06/2019
Avaliação Intensivão - Manhã	Fizemos uma avaliação de todo o intensivão, coletando pontos positivos e negativos trazidos pelos jovens. Depois, decidimos com eles os próximos passos do projeto.	01/07/2019
Avaliação Intensivão - Tarde	Fizemos uma avaliação de todo o intensivão, coletando pontos positivos e negativos trazidos pelos jovens. Depois, decidimos com eles os próximos passos do projeto.	01/07/2019
Conversa próximos passos	Conversamos com a turma da manhã para verificar se havia o interesse de fazer alguma atividade. Fizemos uma atividade de geração de ideias com post-its, levantando várias possibilidades.	15/07/2019
Teatro 1 - O que uma peça e um curta tem?	Fizemos uma conversa com os jovens levantando quais elementos uma peça ou um curta em vídeo possuem (atores, diretor, cenário, etc ).	15/07/2019
Planejamento de atividades	Tivemos mais uma conversa com a turma da manhã para definir o que realmente faríamos. Não conseguimos chegar à uma conclusão.	29/07/2019
Teatro 2 - Levantamento de Temas	Fizemos uma oficina para levantar temas para o curta. Utilizamos jogos do teatro do oprimido e do teatro educação para levantar temas. Os dois temas que foram trazidos adiante foram a Loucura e a Violência contra a mulher.	29/07/2019
Conversa com os Jovens	Em mais uma tentativa, tentamos engatar algum projeto com os jovens. Eu trouxe a ideia de organizarmos um campeonato de Bets e as jovens acataram.	12/08/2019
Teatro 3 - Reflexão e Escolha do Tema	Fizemos jogos para aprofundar a reflexão sobre dois temas escolhidos na oficina anterior: Loucura e Violência contra a mulher. Além disso, já fizemos um jogo para levantar ideias para o curta. Os jovens escolheram o tema "Loucura", relacionando esta com o abuso físico (manicomial) e moral.	12/08/2019
Um jogo de bets	Jogamos bets com os jovens	26/08/2019
Teatro 4 - Histórias sobre Loucura	Fizemos jogos de teatro para trabalhar a espontaneidade e improviso dos jovens, bem como para levantar histórias para os curtas.	26/08/2019
Gravando um Trailer	Os jovens gravaram partidas de bets, que serão transformadas em um trailer para a competição de bets.	09/09/2019
Teatro 5 - Histórias só com Imagens	Os jovens foram convidados a criar histórias utilizando apenas vídeos e fotos, usando um tablet e uma câmera digital semiprofissional.	09/09/2019
Edição de Vídeo - Manhã	Ensinamos os jovens o básico da edição de vídeo usando o Kdenlive.	30/09/2019
Edição de Vídeo - Tarde	Ensinamos os jovens o básico da edição de vídeo usando o Kdenlive.	30/09/2019
Cineclube - Manhã	Tentamos passar um filme para os jovens da manhã,	14/10/2019

	sem muito sucesso.	
Cidade dos Loucos	Os jovens caminharam pelo espaço descobrindo como seu corpo poderia representar algum tipo de loucura. O objetivo era apoiar a criação de personagens.	14/10/2019
Caminhos até a Universidade - Manhã	Fui para fazer uma conversa sobre possíveis caminhos até uma educação superior ou técnica. Porém, apenas uma jovem foi e logo foi embora. Acabei ficando conversando com as educadoras e ouvindo um pouco suas questões e ideias.	21/10/2019
Caminhos até a Universidade e Aprofundando a improvisação - Tarde	Primeiramente fiz uma apresentação sobre os caminhos até o ensino superior ou técnico. Depois, fizemos uma oficina com jogos para desenvolver a habilidade de improvisar.	21/10/2019
Entrega dos Personagens	Entregamos os personagens da série aos jovens. Depois, fizemos o jogo Três Revelações de Santa Tereza com cada personagem.	4/11/2019
Primeiro contato com os personagens	Pedimos para que os atores descrevessem a história de seus personagens e depois gravamos eles contando esta história para a câmera. Enquanto isso, a equipe de pós-produção trabalhou preparando figurinos e cenários.	11/11/2019
Ensaio Técnico	Os atores ensaiaram suas cenas. Enquanto isso, a produção trabalhou gravando essas cenas experimentais e também preparando cenário/figurino.	18/11/2019
Gravação 1	Gravamos cenas dos roteiros	25/11/2019
Gravação 2	Gravamos cenas dos roteiros	2/12/2019
Gravação 3	Gravamos cenas dos roteiros	9/12/2019
Cine Crônicos	Fizemos uma mostra das gravações	16/12/2019

### CRAS Norte

Oficina	Resumo	Data
Primeira Conversa - Manhã	Ida ao CRAS Norte com o objetivo de ter uma conversa com os jovens do PROJOVEM Manhã para conhecê-los e apresentar o projeto	30/01/2019
Primeira Conversa - Tarde	Ida ao CRAS Norte com o objetivo de ter uma conversa com os jovens do PROJOVEM Tarde para conhecê-los e apresentar o projeto	30/01/2019
Projeto de um App - Tarde	Os jovens utilizaram técnicas participativas para levantar problemas relacionados à violência contra a criança. Houveram problemas para a aplicação das técnicas que preparamos e utilizamos uma abordagem de mais diálogo enquanto os jovens pensavam em apps contra vários problemas que vivenciam.	05/06/2019
Projeto de um App - Manhã	Os jovens utilizaram técnicas participativas para levantar problemas relacionados à violência contra a criança e projetar um app contra o Bullying	05/06/2019

Meu Primeiro App - Manhã	Os jovens foram ensinados a criar um app simples que faz uma ligação no apertar de um botão usando o MIT App Inventor.	12/06/2019
Meu Primeiro App - Tarde	Os jovens foram ensinados a criar um app simples que faz uma ligação no apertar de um botão usando o MIT App Inventor.	12/06/2019
Conversa com os jovens - Manhã	Fomos conversar com os jovens para receber um feedback das atividades até agora e encaminhar atividades futuras. Encaminhamos a criação de um Museu dos Memes.	03/07/2019
Conversa com os jovens - Tarde	Fomos conversar com os jovens para receber um feedback das atividades até agora e encaminhar atividades futuras. Encaminhamos a criação de um Museu dos Memes.	03/07/2019
Criação de Memes Conscientes - Manhã	Fizemos uma atividade onde os jovens tinham que criar pelo menos um meme para conscientizar outros jovens com relação à questão da higiene pessoal. Também foram incentivados a criar memes sobre o CRAS e de humor geral.	31/07/2019
Criação de Memes Conscientes - Tarde	Fizemos uma atividade onde os jovens tinham que criar pelo menos um meme para conscientizar outros jovens com relação à questão da higiene pessoal. Também foram incentivados a criar memes sobre o CRAS e de humor geral.	31/07/2019
Criação de Memes em GIF- Manhã	Ensinamos os jovens a criar memes no formato GIF. No caso da manhã, houve pouca participação e interesse.	28/08/2019
Criação de Memes em GIF- Tarde	Ensinamos os jovens a criar memes no formato GIF. No caso da tarde, os jovens se mantiveram muito interessados.	28/08/2019
Visitando um museu online	Nesta oficina, fizemos uma visitação nas galerias disponíveis online do projeto da google de visitação de museus (e outros locais) on-line. Utilizamos o espaço para pedir que os jovens se permitem experimentar.	11/09/2019
Criação de Memes Avançada	Fizemos uma oficina avançada de criação de memes a pedido dos jovens. Eles aprenderam a utilizar ferramentas de edição de imagens completa.	11/09/2019
Avaliação e Reflexão - Manhã	Sabendo do desinteresse da turma da manhã em usar computadores, fizemos jogos de teatro para levantar suas percepções durante as atividades no CRAS. Eles levantaram pontos positivos e negativos deste processo.	02/10/2019
Projetando o Museu de Memes	Utilizando massinhas, canetas, lápis e cartolinas, os jovens planejaram como será o museu do memes.	02/10/2019
Ritmo do Cotidiano	Fizemos jogos de teatro com o objetivo de refletir um pouco sobre o cotidiano. Uma má escolha de jogos fez com que a oficina não fosse proveitosa nos jogos preparados. Felizmente, a educadora lembrou de um jogo que tornou a oficina melhor.	16/10/2019

Avaliação - Tarde	Fizemos uma atividade para avaliar todo o processo com os jovens. Não tivemos muitos jovens participando.	16/10/2019
Criação de Memes 3D - Manhã	Criamos memes utilizando materiais recicláveis.	23/10/2019
Criação de Memes 3D - Tarde	Criamos memes utilizando materiais recicláveis.	23/10/2019
Teatro-Diversão - Manhã	Fizemos jogos para trabalhar o medo dos jovens de falar em público e também para promover um momento de diversão. Convidamos os jovens para a montagem do museu dos memes.	30/10/2019
Emolduração dos Memes - Tarde	Emolduramos os memes usando materiais de papelaria com os jovens.	30/10/2019

### CRAS Oeste

Oficina	Resumo	Data
Conversa Pós-Passeio ao Parque da Ciência	Ida ao CRAS Oeste para conversar com os jovens e receber um feedback do passeio realizado ao Parque da Ciência e já convidá-los para os passeios ao SeedLab	07/03/2019
Conversa Pós-Passeio ao SeedLab	Ida ao CRAS Oeste para conversar com os jovens e receber um feedback do passeio realizado ao SeedLab	25/03/2019
Conversa Pós-Passeio ao SeedLab	Ida ao CRAS Oeste para conversar com os jovens e receber um feedback do passeio realizado ao SeedLab	25/03/2019
Cinedebate - Manhã	Atividade em que mostramos pequenos curtas da série Love, Death and Robots para os jovens. O objetivo era provocar reflexão sobre o impacto de tecnologias nas vidas humanas e na natureza.	25/05/2019
Cinedebate - Tarde	Atividade em que mostramos pequenos curtas da série Love, Death and Robots para os jovens. O objetivo era provocar reflexão sobre o impacto de tecnologias nas vidas humanas e na natureza.	25/05/2019
Minha primeira Oficina de Teatro - Tarde	Fizemos jogo de teatro para quebrar o gelo e tentar se reconectar com os jovens, bem como também fizemos o jogo da galeria de expectativas, para ver o que os jovens esperam do projeto e do CRAS.	22/07/2019
Refletindo sobre o trabalho no futuro com teatro	Fizemos jogos do teatro do oprimido para refletir sobre como será o trabalho no futuro. Após uma discussão sobre tecnologia e trabalho, fizemos o jogo Dança do Cotidiano em um Futuro Tecnológica Utópico e Distópico.	05/08/2019
Que fazer?	Dialoguei com os jovens sobre ideias para um intensivão. Eles trouxeram ideias para lidarmos com sucata eletrônica e reciclável, além de robótica.	14/11/2019

## Visão geral dos passeios

### CRAS Sul

Local	Atividade	Data	Período
Parque da Ciência Newton Freire de Maia	Visitação guiada	13/03/2019	Manhã
Laboratório de Comunicação e Artes - LabCOM	Visitação guiada + Oficina de Teatro	04/10/2019	Tarde

### CRAS Norte

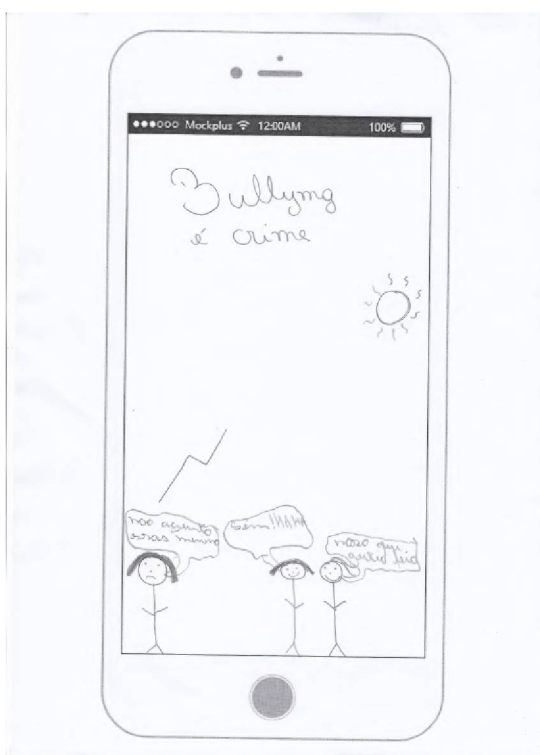
Local	Atividade	Data	Período
Parque Tanguá	Competição de Fotografia	13/03/2019	Tarde
Museu da Segurança do Transporte	Visitação aberta	14/08/2019	Manhã
Museu da Segurança do Transporte	Visitação aberta	14/08/2019	Tarde
Centro da Juventude	Montar o museu dos memes + produzir mais memes	30/10/2019	Manhã
Centro da Juventude	Montar o museu dos memes	30/10/2019	Tarde
Centro da Juventude	Inaugurar o Museu + Cinema	06/11/2019	Manhã
Centro da Juventude	Inaugurar o Museu + Esportes	06/11/2019	Tarde
Centro da Juventude	Desmontar o Museu dos Memes	11/12/2019	Tarde

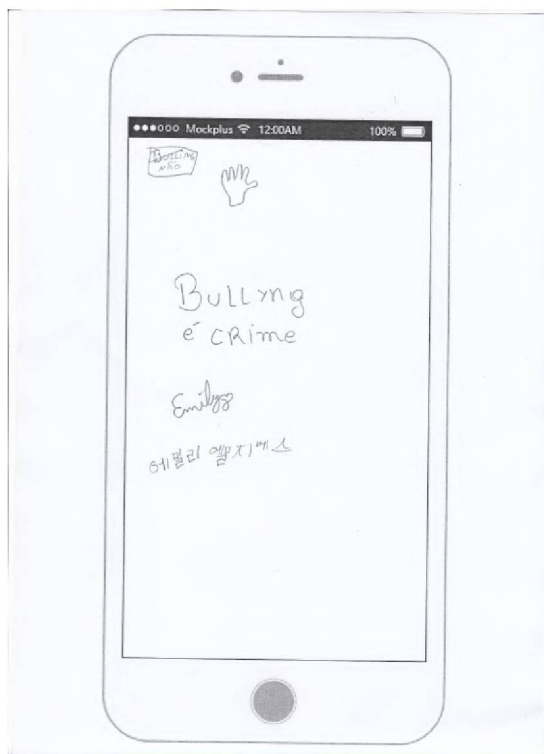
### CRAS Oeste

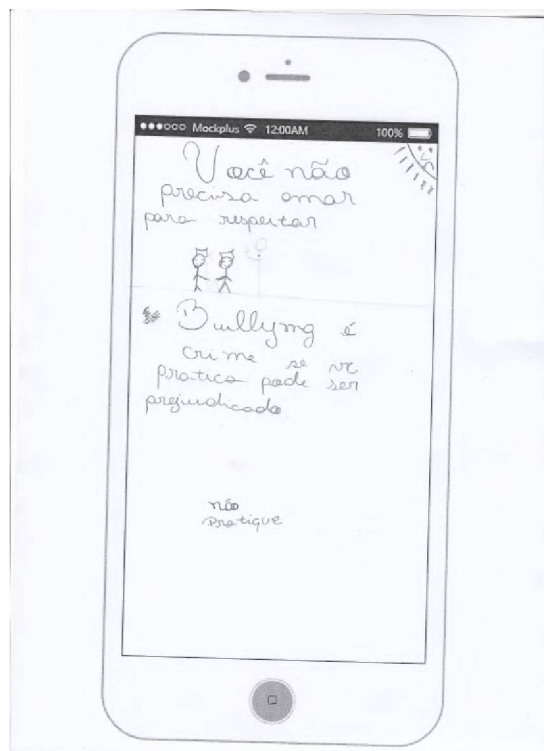
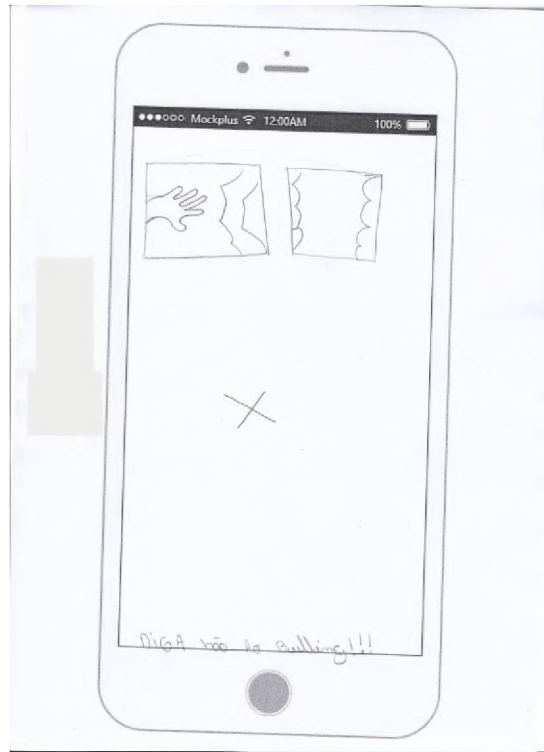
Local	Atividade	Data	Período
Parque da Ciência Newton Freire de Maia	Visitação guiada	01/03/2019	Tarde
SeedLab	Descomplicando a programação	19/03/2019	Tarde
SeedLab	Descomplicando a programação	26/03/2019	Tarde
SeedLab	Estúdio de Criação	02/04/2019	Manhã
SeedLab	Estúdio de Criação	09/04/2019	Manhã

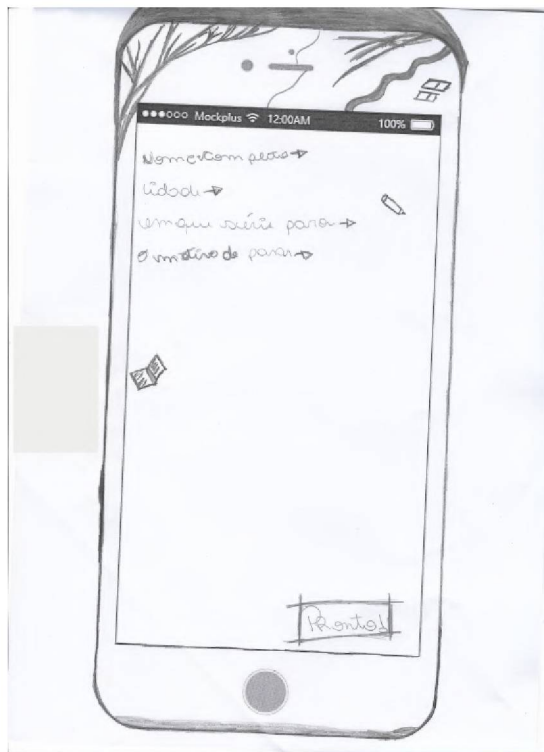
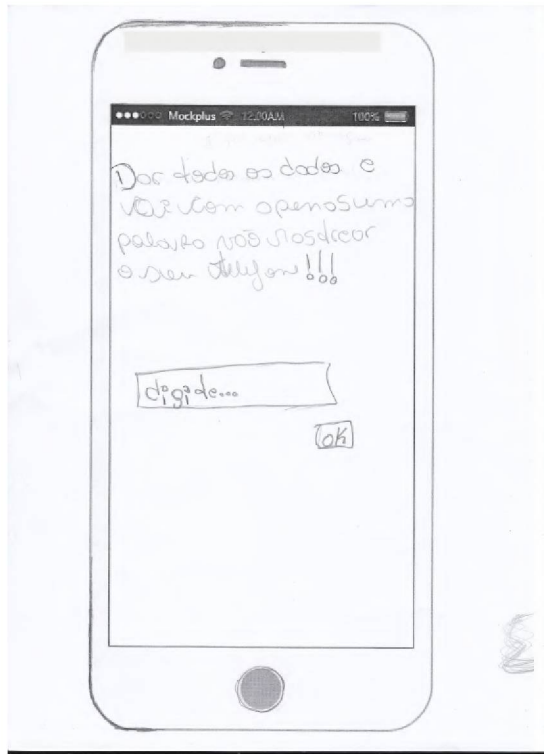


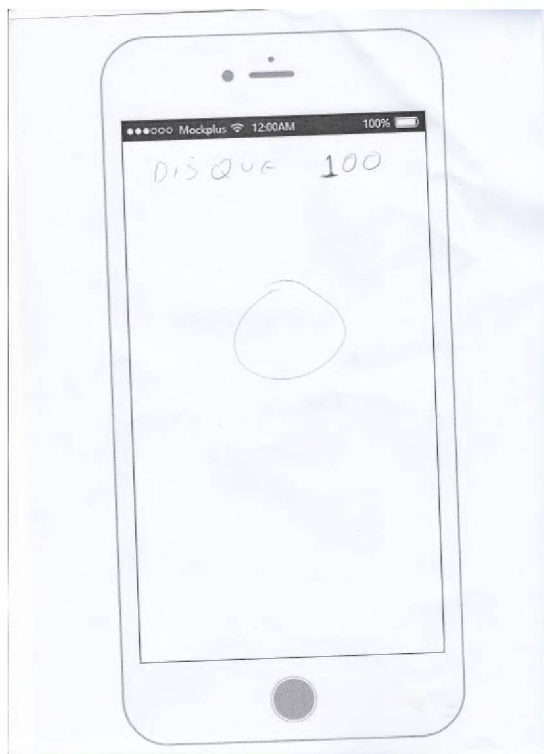
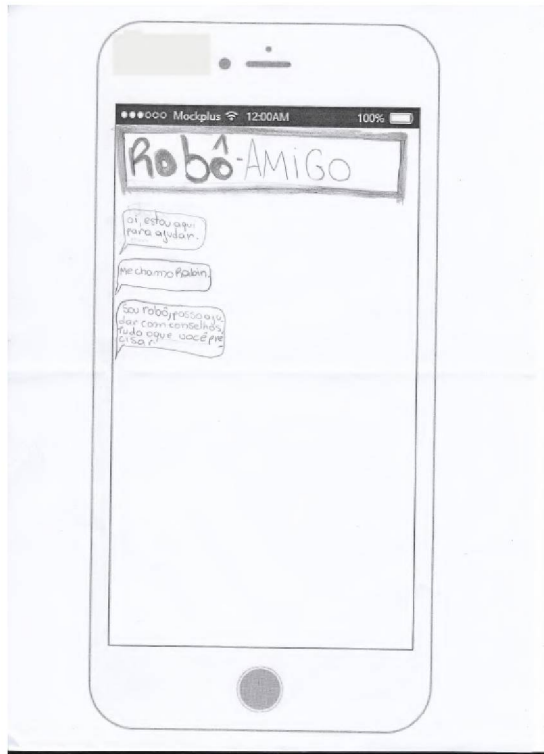
## APÊNDICE C – IDEIAS DE APLICATIVOS PARA COMBATER A VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA GERADAS PELOS JOVENS DO CRAS NORTE



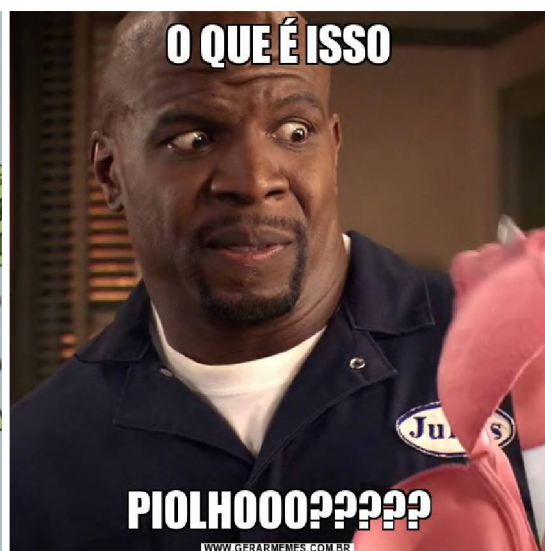
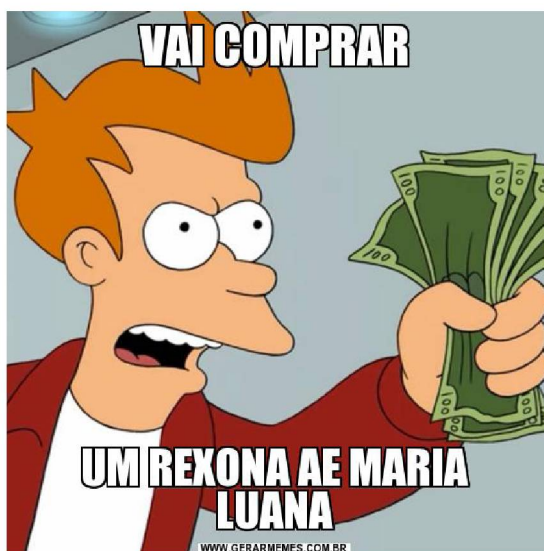
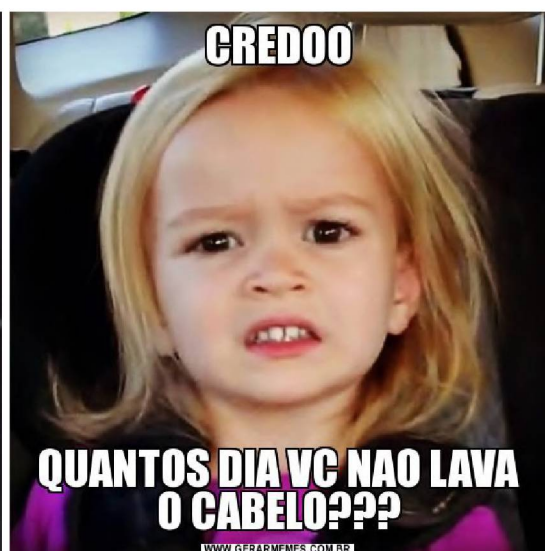


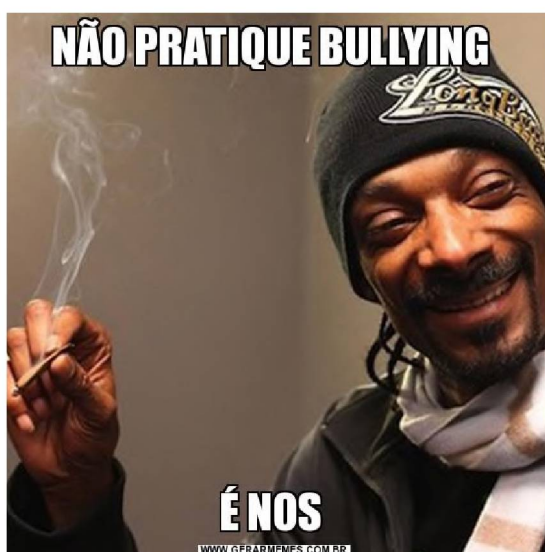
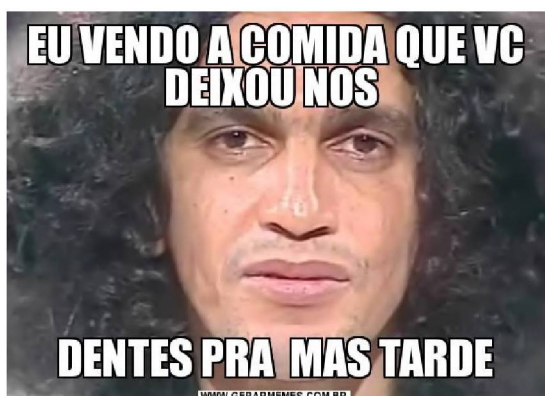


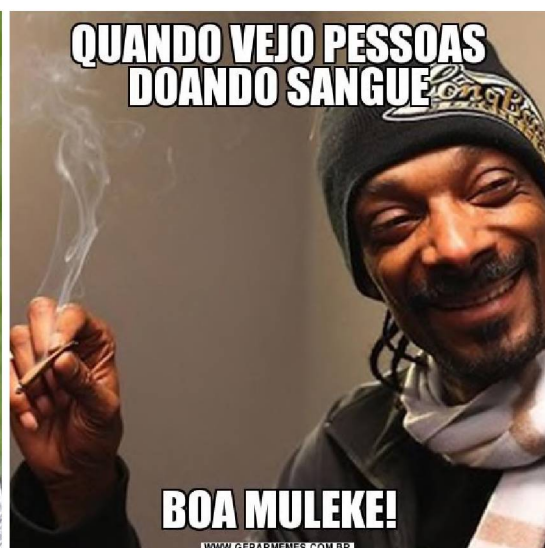




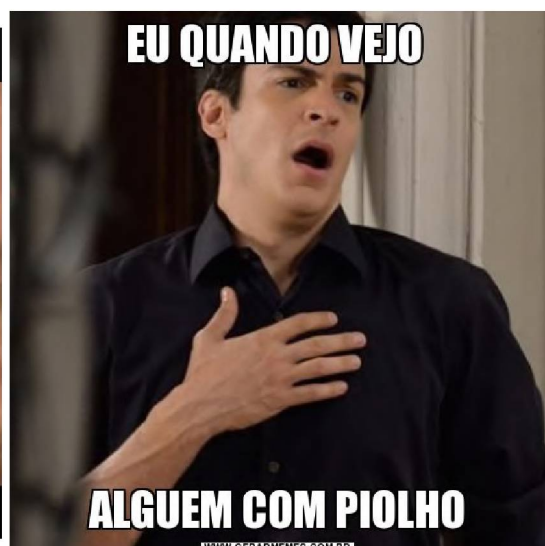
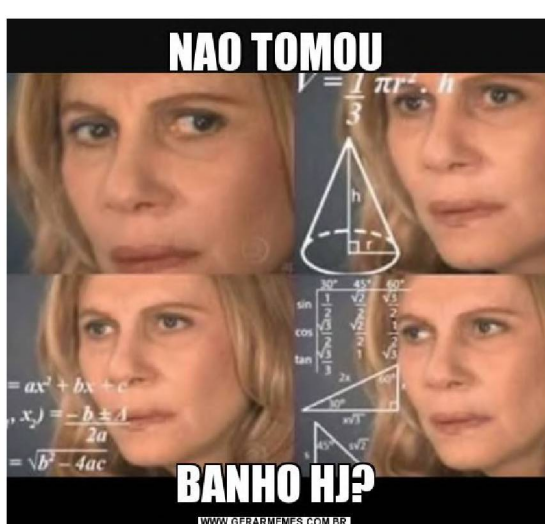
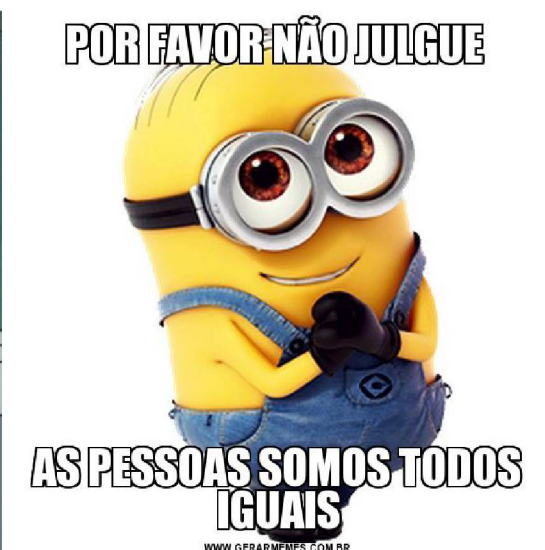
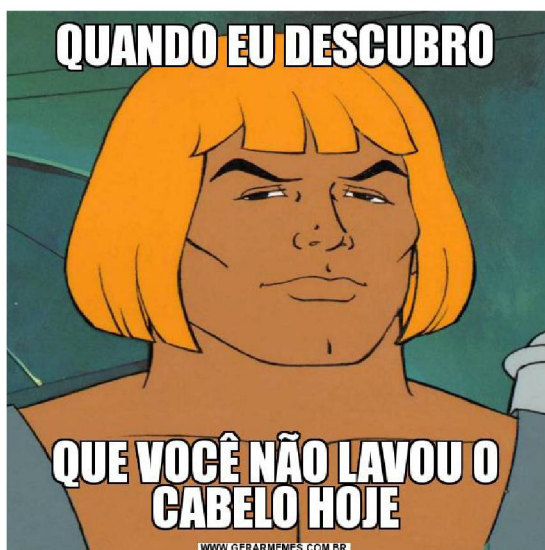
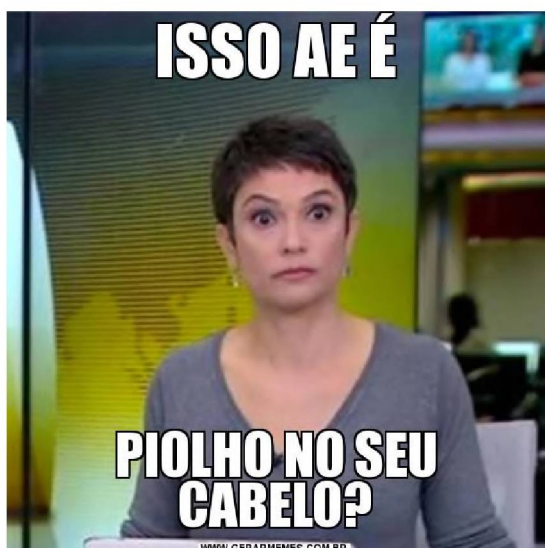
APÊNDICE D – GALERIA DE MEMES CONSCIENTES

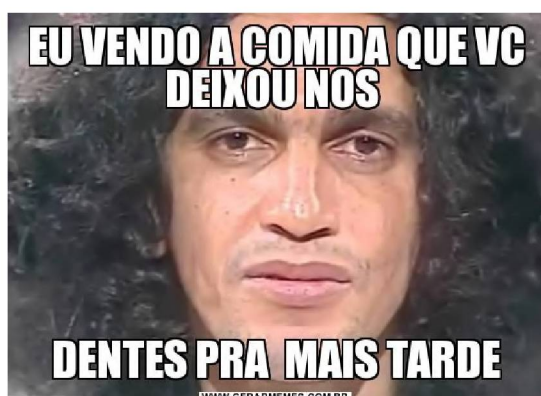
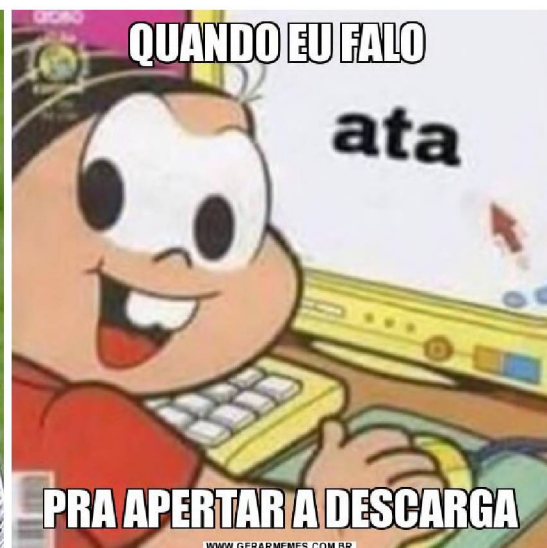






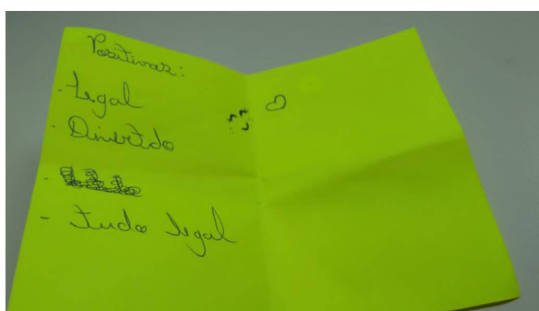
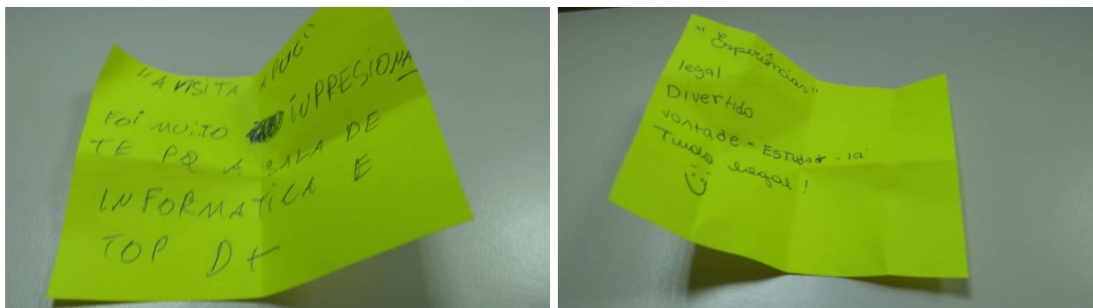






## APÊNDICE E – POST-ITS PRODUZIDOS PELOS JOVENS NA ATIVIDADE AVALIAÇÃO DO LABCOM

### E.1 AVALIAÇÕES POSITIVAS



### E.2 AVALIAÇÕES NEGATIVAS

Claro! Negativas  
No Banco de até 2000 mil  
no De Tax de cabado muito  
Rápido: ☺

« Nesatium »  
Muito caro  
de  
Se Estubar  
la Filii...  
...  
...  
...

Negativas:  
- nenhuma!

CRITICA  
NAO GOSTO PA  
SO TEVE 1  
LANCHE

...  
...

## APÊNDICE F – DESCRIÇÃO DOS PERSONAGENS DA WEBSÉRIE CRÔNICOS SOCIAIS

<b>Nome</b>	Maria
<b>Idade</b>	17
<b>Gênero</b>	Feminino
<b>História</b>	<p>Engravidou aos 14 anos e, por consequência, casou-se cedo com Pedro.</p> <p>Sofre agressões psicológicas constantemente e físicas periodicamente do seu namorado. Acredita ser louca pois a chamam de “louca”, “maluca”, “mentirosa”, “fora da realidade” toda vez que procura ajuda. Quando reconhecem que houve a violência, a justificam colocando a culpa no comportamento de Maria (roupa que veste, divertir-se, etc).</p>
<b>Inspirações</b>	Dados de feminicídio e de negligência a respeito da violência contra a mulher;
<b>Tipo de Loucura</b>	Uma sociedade louca que culpa a mulher pela própria violência que sofre. Que também normaliza relacionamentos abusivos.

<b>Nome</b>	Pedro
<b>Idade</b>	19
<b>Gênero</b>	Masculino
<b>História</b>	<p>Pedro possui porte de maloqueiro, oscilando entre um comportamento amável e violento. Impõe medo na comunidade que vive e também é responsável pelo tráfico de drogas realizado próximo à escola da comunidade. Tem um filho com Maria e também já possui passagem pela polícia.</p> <p>Ao mesmo tempo que impõe uma imagem de poder e controle, tem dentro de si contradições provocadas pela sua história de vida. É marcado por uma infância pobre e com contato direto com a violência na rua e em casa. Por isso, sabe que o que faz é errado e produzido por um sistema na qual não tem controle. Apenas comporta-se de maneira violenta para ser aceito no seu meio social e para ganhar dinheiro para sustentar seu filho e esposa.</p>
<b>Inspirações</b>	Racionais MCs (Vida Loka I e II, Eu sou 157 e Diário de um Detento ); MV Bill (Traficando Informação); Facção Central (Espetáculo do Circo dos Horrores e Eu não pedi pra nascer); Criolo (Duas de Cinco); e Sabotage (País da Fome); A Casa dos Mortos (Documentário)
<b>Tipo de Loucura</b>	Loucura presente em uma estrutura social que permite a reprodução da violência a partir da privação de direitos básicos. Também a loucura provocada pelo ódio e violência.

<b>Nome</b>	Margô
<b>Idade</b>	40
<b>Gênero</b>	Feminino
<b>História</b>	<p>Margô é uma médica cujo passado é desconhecido. Sabe-se que trabalhou como ortopedista num hospital psiquiátrico.</p> <p>Ela demonstra problemas com sua memória, tendo lapsos de lembranças que logo são esquecidos. Os médicos acreditam que é devido à algum trauma psicológico. As vezes ela também se mantém em silêncio, olhando para o nada com um olhar vazio.</p>
<b>Inspirações</b>	Holocausto Brasileiro; Em nome da Razão; Arlequina; Imagens do Inconsciente (Nise da Silveira)
<b>Tipo de Loucura</b>	Trauma psicológico que provoca mudanças físicas e comportamentais. Também a loucura social da normalização do tratamento desumano ao outro só por que não se encaixa em um padrão social.

<b>Nome</b>	Francisco
<b>Idade</b>	30
<b>Gênero</b>	Masculino
<b>História</b>	<p>Francisco é um ex-operário que desenvolveu crises nervosas após um acidente de trabalho. Aposentado por invalidez, teve de migrar para as ruas pois sua pensão não é suficiente para manter uma casa.</p> <p>Antigamente, no seu tempo livre, Francisco alegrava crianças hospitalizadas como o palhaço Chiquinho. Após o desenvolvimento de sua doença, ficou impedido de fazer isso. Porém, Francisco ainda tenta alegrar as pessoas nas ruas, ganhando alguns trocados por isto. Porém, antes homem simples e alegre, hoje passa uma imagem desesperançada do mundo.</p>
<b>Inspirações</b>	Holocausto Brasileiro (Documentário); Em nome da Razão; Coringa; Hotel da Loucura; À margem da imagem (Documentário).
<b>Tipo de Loucura</b>	Trata das doenças provocadas por acidentes físicos. Também trata das questões de injustiças e da exclusão das pessoas por questões de doença e dinheiro.

<b>Nome</b>	Caio
<b>Idade</b>	15
<b>Gênero</b>	Masculino
<b>História</b>	<p>Caio é um estudante do ensino médio que possui habilidades artísticas acima da média. Diferente de seus colegas na escola, ele se interessa por balé, música clássica e teatro. Além disso, Caio desenha muito bem e publica suas obras nas redes sociais sob o nome artístico que o mantém anônimo.</p> <p>Com uma escola que não consegue fazer com que Caio explore seus talentos e uma família que despreza seus gostos e interesses, Caio desenvolveu depressão. Por um lado, a doença o deixou mais sensível e suas obras agora são carregadas de significado. Por outro, ele partilha uma tristeza visível que apenas sua amiga Melissa pode entender.</p>
<b>Inspirações</b>	
<b>Tipo de Loucura</b>	Trata da depressão provocada pelos preconceitos e rejeições sociais.

<b>Nome</b>	Melissa
<b>Idade</b>	15
<b>Gênero</b>	Feminino
<b>História</b>	<p>Melissa descobriu recentemente que tem esquizofrenia. Os sintomas a afastaram de seus colegas na escola.</p> <p>Melissa é muito boa com física e matemática e têm um interesse peculiar por robótica. Recentemente, conheceu Caio na qual, pelas suas diferenças e dificuldades na escola, criou um laço de amizade.</p>
<b>Inspirações</b>	Holocausto Brasileiro (Documentário); Em nome da Razão;
<b>Tipo de Loucura</b>	Trata da esquizofrenia e da aceitação/rejeição social das pessoas com doenças psiquiátricas.

<b>Nome</b>	Lucia
<b>Idade</b>	25
<b>Gênero</b>	Feminino
<b>História</b>	<p>Ajuda a cuidar do irmão, que conheceu recentemente. Foi separada dele aos 10 anos e foi adotada por uma família amorosa. Superou as dificuldades e hoje estuda engenharia fazendo estágio em uma grande multinacional.</p> <p>Assim que alcançou a maioridade, iniciou uma busca pelo seu irmão. Dois anos depois, o encontrou em um manicômio clandestino, sofrendo maus tratos. Tirou ele de lá e criou uma organização que visa dar um tratamento mais humano às pessoas com doenças psiquiátricas.</p>
<b>Inspirações</b>	Holocausto Brasileiro (Documentário); Em nome da Razão; Hotel da Loucura;
<b>Tipo de Loucura</b>	A personagem não é louca. Mas trata da luta antimanicomial e do tratamento humanitário às pessoas com doenças psiquiátricas.

<b>Nome</b>	Reginaldo
<b>Idade</b>	30
<b>Gênero</b>	Masculino
<b>História</b>	<p>Reginaldo foi separado da irmã e de sua família aos 10 anos. Ficou 4 anos rodando de casa em casa, sem encontrar uma família pra ele. Aos 14 anos iniciaram os sintomas de esquizofrenia que pioraram muito até seus 15 anos. Aos 15, foi enviado à um hospital psiquiátrico, que fechou alguns meses depois.</p> <p>Assim, Reginaldo chegou a um manicômio clandestino, onde recebeu tratamentos antigos e inadequados sofrendo, inclusive, várias formas de abuso físicos e psicológicos. Foi encontrado pela irmã muito magro e com problemas motores graves. Hoje, após 5 anos de tratamento humanizado, apresenta melhoras e já está a procura de um emprego.</p>
<b>Inspirações</b>	Holocausto Brasileiro (Documentário); Em nome da Razão; Hotel da Loucura;
<b>Tipo de Loucura</b>	Esquizofrenia; Também a loucura de uma sociedade que aceita tratamentos desumanos à pessoas que não são "normais".



<b>Nome</b>	Júlia
<b>Idade</b>	30
<b>Gênero</b>	Feminino
<b>História</b>	<p>Trabalha na guarda municipal. É uma profissional honesta e íntegra, além de condecorada pelos seus méritos e respeitada pela população e pelos seus companheiros de trabalho. Trabalha muito para dar o melhor para seu filho Caio e tenta educá-lo da mesma maneira rígida que seus pais a educaram.</p> <p>Não aceita o desempenho escolar do filho nas matérias tradicionais, culpando sua paixão pela arte por isto.</p>
<b>Inspirações</b>	-
<b>Tipo de Loucura</b>	-

## APÊNDICE G – ROTEIROS PARCIAIS DA WEBSÉRIE CRÔNICOS SOCIAIS

### Episódio 1

Autores: Laís Affornali e Ermelindo Schultz

**Pedro** - Marido de Maria

**Lucia** - Amiga de Maria

**Fábio** - Delegado

**Maria**- Manicure (atende em casa); 18 anos; Mora com o marido Pedro, apanha constantemente do companheiro e acredita estar ficando louca. Tem um filho de quatro anos que ama muito.

#### Cena 1

[Maria está sentada no sofá assistindo alguma coisa. Pedro entra]

**P**- Só morgando né desgraça?

[Maria levanta, se ajeita e desliga a tv]

**M**- Oi amor, nao vi que tinha chegado já. Fala baixo, consegui fazer o Vitor dormir agora pouco. To morrendo de dor nas costas, trabalhei pra caramba hoje, a última acabou de sair daqui.

**P**- Não disfarça não cachorra, depois reclama que apanha, inferno. [puxando o cabelo dela] Eu passo o dia inteiro na rua me ralando e você dormindo.

**M**- Eu vou tentar uma vaguinha lá no salão da rosa, a Lúcia disse que me ajuda.

**P**- Vai merda nenhuma. Trabalhando aqui tu não tem q dividir dinheiro com aquela lá. Já quase não dá pra nada essa merda, vai ficar pior. [Pausa]

**M**- Acredita que o Vitor escolheu o pijama e se vestiu sozinho hoje? Só foi difícil convencer ele a deitar, como sempre. [Pausa] E como é que foi o dia lá na oficina?

**P**- Foi normal ué. Tem o que de janta?

**M**- Macarrão daquele que você gosta. Pai falou que tu sumiu bem na hora da saída da escola lá. Tu não tá vendendo aquelas porcarias pras crianças né?

**P**- Cala a boca! [Levanta e fecha as janelas assustado] Se ficar falando merda por aí eu te arrebento. Você tá ficando maluca, isso sim, paranóica, doida. Daqui a pouco tá dizendo que

tem gente te perseguindo. [ Com voz fina com se tivesse tentando imitá-la] Ai são as vozes, as vozes...

M- [Interrompendo] Pelo amor de Deus Pedro, você me respeita!

P- Me respeita você sua vaca. Isso aqui é pra aprender a nunca mais levantar a voz pra mim porra.

[Pedro começa a bater em Maria (câmera enquadra apenas parede movimentação e gritos acontecem no chão. Briga não aparece em quadro) ]

### **Cena 2**

[Maria está sentada no banheiro chorando, a câmera vai descendo percorrendo por toda ela até o chão. Ela pega a bolsa começa a esconder os machucados com maquiagem]

### **Cena 3**

[No portão de casa, Maria conversa com Lúcia.]

L- Mas você já tentou conversar com ele amiga?

M- Amiga, você não tá entendendo. Eu to com medo, se eu tocar no assunto é bem capaz de ele me matar.

L- Ah guria pare, até parece, você tá exagerando. O tanto que esse cara te ama, é normal, ele só quer te proteger. Pensa só, você namoram desde o que? Os treze anos? O cara é amigo de geral aí da vizinhança, até a piizada da escola ali embaixo fica doida quando vê ele.

[Camera foca em Maria pensativa, com olhar triste e distante]

### **Cena 4**

P- Que foi que tu foi falar de mim pros outros desgraçada? Eu te avisei pra ficar na tua sua maluca!

[A porta fecha e ouvem-se gritos e pancadas]

### **Cena 5**

[Maria vai à delegacia. Uma sala pequena, uma mesa entre eles com um computador em cima. Delegado está sentado encostado pra trás na cadeira sem parecer interesse na denúncia.

Maria fica por alguns segundos parada olhando para o delegado esperando que preste atenção enquanto ele escreve alguma coisa no computador]

**D-** Fala logo minha filha, que foi que aconteceu?

**M-** [Demonstrando medo e insegurança] Doutor, eu vim denunciar meu namorado.

**D-** Seu namorado? E que foi que ele fez de tão ruim? [debochando] Não te deixou dormir do teu lado preferido da cama?

**M-** [Firme] Meu namorado me bateu, doutor.

**D-** [Cortando o sorriso] Hum, continue.

**M-** Já não é a primeira vez doutor. Ele me bate quase toda semana e diz que é porque eu não faço nada enquanto ele trabalha na rua. Mas isso não é verdade, doutor, eu juro. Eu trabalho, e muito, só que trabalho em casa por causa do nenê. A gente não conseguiu creche porque eu não tinha emprego fixo e aí não consegui arranjar trabalho porque não tinha com quem deixar ele.

**D-** Ah você é mãe, entendi. É do teu namorado também?

**M-** Claro!

**D-** Ueh, podia não ser, essa geração de vocês... Quantos anos tem teu filho?

**M-** Fez quatro mês passado.

**D-** Aliás você tem quantos anos mesmo?

**M-** Dezenove... O senhor não vai anotar o que eu to falando?

**D-** Calma filha, vamos conversar um pouquinho primeiro. E teu namorado tem quantos anos?

**M-** Minha idade. A gente se conheceu na escola.

**D-** Ah já tão junto faz tempo então.

**M-** Sim, mas faz mais ou menos uns 6 meses que ele começou a ficar mais agressivo, sabe?

**D-** E aconteceu alguma coisa da primeira vez que ele te bateu? Você fez o que pra ele?

**M-** Nada, eu não fiz nada de errado?

**D-** Nada mesmo? Tem certeza? De repente ele chegou em casa e resolveu te bater? Fale, o que foi que aconteceu pra ele fazer isso?

**M-** Nada de mais, eu só pedi pra ele cuidar do nenê pra eu ir no aniversário de uma amiga minha. Eu geralmente não saio assim mas é que ela é minha amiga faz muito tempo, sabe, ela queria muito que eu fosse aí eu pedi pra ele cuidar do filho que também é dele né, poxa.

**D-** Aí, tá vendo? Alguma coisa aconteceu. Tava escondendo isso por algum motivo?

**M-** Não! Só achei que não fosse relevante. O senhor acha que isso é justificativa pra me bater?

**D-** Se acalma aí! Se levantar a voz pra mim de volta te prendo por desacato mocinha.[Pausa] Tá e aí, o que mais?

**M-** Aí depois disso já foram várias vezes e tá cada vez pior.

**D-** E não veio aqui antes porque?

**M-** Eu não sei, acho que por causa do meu filho, não quero deixar ele sem pai, mas eu também não quero pra ele um pai que me arrebenta.

**D-** Pois é mas pensa bem no teu filho antes de fazer uma besteira. E aí, você imagina como vai ser pro menino crescer sem pai? Ou melhor ainda, visitar o pai na cadeia uma vez por mês e olhe lá. É isso que você quer?

**M-** Não, eu só quero o que for melhor pro meu filho.

**D-** Então, minha filha, trata de pôr um pouquinho de juízo aí nessa cabecinha. Ninguém mandou engravidar né, agora vai ter que cuidar. Homem é assim mesmo, às vezes a gente acaba exagerando na reação mas também é só não provocar. Se tu ajudar ele cuidando direitinho da criança, fizer tuas tarefas e tal ele se acalma e essa fase passa. Vai pra casa, pensa direitinho e pede desculpa pra ele, diz que você não tava batendo bem da cabeça, que era tpm, sei lá, essas coisas de mulher. Você vai ver, logo vai ficar tudo bem de volta.

[Maria pensa um pouco. Pausa longa]

M- É, talvez o senhor tenha razão. Eu vou...eu vou pra casa. Obrigada, viu. Boa tarde pro senhor.

**Cena 6**

[Maria sai da delegacia e começa a andar pela rua. hesita um pouco mas segue em frente no caminho. Fade out. Créditos]

## **Episódio 2**

Autores: Laís Affornali e Ermelindo Schultz

Caio - Estudante do primeiro ano do EM. Apaixonado por desenhar e tem um apreço por artes em geral. Não tem muitos amigos e passa intervalo da aula desenhando. Sofre com desprezo de seus pais e está desenvolvendo depressão.

Melissa -

Júlia - mãe de Caio

Fábio - Pai de Melissa

### **Cena 1**

[Melissa e Caio conversando sentados na arquibancada]

C- Quantos anos você tinha?

M- Eu acho que era uns três ou quatro... meu pai não gosta de falar nisso então não sei muita coisa sobre, só sei que ela tinha esquizofrenia mas ainda não consegui descobrir porque morreu tão cedo, sabe?

C- Como que era o nome dela?

M- Laura. Olha, [mostrando a foto no celular] acho que essa aqui é ela logo que eu nasci, eu achei no fundo do armário lá da sala.

C- Nossa, sua mãe era muito bonita né?

M- Que nem eu...

C- Metida...

[Os dois riem e em seguida o sinal toca. Saem pra mesma direção.]

### **Cena 2**

[Mãe gritando de fora de quadro e Caio sentado em uma escrivaninha em seu quarto desenhando sem ligar muito pro que ela diz]

J - Já fez a lição de matemática?

C - Já vou mãe...

J - [Na porta do quarto] Se eu receber mais algum bilhete da professora dizendo que você não fez lição de volta vou pegar tudo essas porcaria de rabisco e jogar no lixo, entendeu?

C - Tá bom mãe.

[Caio pega a mochila e tira um caderno grande. Abre em uma página com uma questão de matemática. Tenta resolver três vezes, fica irritado e manda uma mensagem pra Melissa perguntando se sabe a resposta da questão. Quando recebe a resposta copia para o caderno, guarda, coloca o fone de ouvido (entra música clássica na edição) e volta a desenhar com raiva]

### **Cena 3**

[Caio está sentado num canto da arquibancada da quadra desenhando. Melissa está parada do outro lado da arquibancada olhando fixamente para a direção de Caio. Ele tenta ignorar mas ela não para. Incomodado, ele levanta e vai confrontá-la]

C - O que foi o maluca? Perdeu alguma coisa?

[Melissa permanece imóvel olhando para a mesma direção]

C - Oi? Olá? Eu to falando com você...

[Pausa. Depois de alguns segundos Mel percebe a presença de Caio e se assusta]

M - Quem é você? O que você quer? Sai daqui! Sai! [Gritando] Sai daqui!!!

C - Mel, eu tava brincando, para, não precisa gritar.

M - Por que vocês tão fazendo isso comigo de volta? Para!

[Caio sai correndo e vai avisar na secretaria da escola]

### **Cena 4**

[Caio está no ponto de ônibus quando chega Pedro. A câmera está longe e não grava áudio da conversa. Pedro tenta vender algo pra ele. Caio se mantém na defensiva no início mas depois aceita. Pega uma nota de 10 reais na mochila e entrega em troca de um pacote que Pedro tenta esconder. A câmera abre e mostra Mel vendo a cena pelo outro lado da rua. Um carro se aproxima e o pai de Melissa a chama. Ela entra no carro e eles saem. Caio continua em quadro do outro lado da rua].

### **Cena 5**

[Mel entra e coloca sua mochila em cima da mesa. Tira o caderno de matemática e começa a fazer contas demonstrando bastante habilidade. Recebe uma mensagem de Caio



dizendo: “Você tá ficando maluca de verdade? Me faz um favor e não fala comigo nunca mais, okay? Você é bizarra.” Ela lê a mensagem e ignora. Olha para frente como se estivesse vendo algo. O quadro alterna entre ela e a parede vazia que encara durante algum tempo]

M- Pai...

F- [de fora] Que foi?

M- A mamãe tá dizendo que eles voltaram.

F- Para com isso Melissa, você sabe que eu não gosto desse tipo e brincadeira.

M-[assustada e agitando se] Eles tão aqui pai, eles voltaram.

F- Filha não quem ninguém aqui a não ser a gente, para com isso.

M- Eles vieram me buscar pai, não deixa eles me pegarem, não deixa, não deixa.

[Fábio pega um comprimido e faz melissa engolir. Ela vai se acalmando até adormecer no colo de Fábio. Ele pega o telefone e faz uma ligação]

F- Oi doutor, é o Fábio, pai da Melissa...isso...ela tá surtando, tá igualzinho a Laura quando ela piorou... Tá, eu levo ela até aí,ela fica internada já? ...Tá bom, obrigada, tchau.

### Cena 6

[Caio entra no quarto demonstrando raiva e nervosismo, coloca a mochila em cima da mesa e começa a tirar alguns cadernos procurando algo. Encontra o pacote com droga. O encara por alguns segundos. A raiva vai aumentando enquanto fala.]

C-[Dá um soco na mesa e um grito] Que coisa idiota, idiota, menina idiota é todo mundo idiota, tudo um monte de idiotice! [Chora]

[Ouve-se a mãe de fora do quarto chegando]

J- Cheguei. To morta, o dia hoje foi infernal. Vou fazer miojo de janta, tá?

[Enquanto a mãe fala, Caio esconde o pacote dentro de um livro grande. Caio recebe uma mensagem. Na tela: “Tio Fábio: Oi Caio, a Mel tá internada de volta. Acho que ela gostaria de te ver”. Caio levanta rapidamente]

C-[Saindo de quadro] Mãe!

### Cena 7

[Caio entra em um quarto de hospital onde está Luna deitada na maca e Fábio em pé por trás da maca.]

C- Não assusta a gente assim de volta.  
[Melissa olha pra ele e dá um leve sorriso.]

**Fim**

## APÊNDICE H – ATIVIDADES CRIADAS OU ADAPTADAS PARA O PROJETO

### Galerias de Expectativas e Medos

<b>Tipo</b>	Jogo teatral adaptado
<b>Objetivos</b>	Identificar expectativas e medos dos jovens em relação à um tema ou à um local.
<b>Linha de Ação</b>	Expressar
<b>Materiais</b>	Nenhum.
<b>Processo</b>	<p>O facilitador pede para que o grupo forme duplas. Enquanto um integrante da dupla é escultor, o outro é escultura. O facilitador então pede para que o escultor molde o corpo da escultura de modo a representar uma expectativa ou medo. Após todos finalizarem, as esculturas formam uma galeria no espaço e o facilitador convida os participantes a formarem uma plateia.</p> <p>O facilitador passeia pelas esculturas, pedindo para que a plateia dê diferentes interpretações. No processo, cada interpretação é anotada. Após cada rodada de interpretações, a dupla revela qual o medo ou expectativa. No fim, os escultores viram escultura e as esculturas viram escultores, e o processo se repete.</p>
<b>Resultados esperados</b>	Os pesquisadores, educadores ou designers terão documentado um conjunto de expectativas e receios dos jovens. Esta documentação poderá ser utilizada como um processo de tematização e compreensão parcial da realidade concreta dos jovens. Também pode revelar espaços de atuação, seja se apropriando de uma expectativa em comum entre os jovens ou ainda evitando ou problematizando algum medo.
<b>Referências</b>	- <i>McCarthy, Julie. Enacting participatory development: Theatre-based techniques. Taylor &amp; Francis, 2012.</i>

### Toró em Quadrinhos

<b>Tipo</b>	Técnica de Design Participativo original
<b>Objetivos</b>	Levantar ideias para projetos que se baseiam na criação de histórias.
<b>Linha de Ação</b>	Projetar Futuros
<b>Materiais</b>	Um papel com quadrinhos em branco; Lápis; Caneta; Borracha; Outros materiais de desenho ou escrita.
<b>Processo</b>	O facilitador separa os jovens em grupos de 3 à 5 pessoas e distribui uma folha com quadrinhos em branco para cada participante do grupo. Na primeira rodada, cada participante tem cinco minutos para desenhar a primeira cena de uma história em quadrinhos. O objetivo é levantar ideias para um determinado projeto. No caso do LabCRAS, o objetivo foi levantar ideias para o stop motion. No trabalho com adolescentes, é importante deixar claro que não é preciso desenhar bem ou até mesmo escrever, e sim passar uma ideia da cena. Também é importante reafirmar que os adolescentes devem trabalhar em silêncio na primeira fase do processo. Após um período de tempo, o facilitador deve pedir para que os participantes passem a folha para seu lado direito. O facilitador deve esclarecer aos participantes que estes devem desenhar o próximo quadrinho da história da folha que recebeu, fazendo sua própria interpretação da história escrita pelos colegas. Cada participante terá 1 minuto para fazer esse desenho. Este processo é repetido até que cada participante tenha recebido sua própria folha. Na segunda parte do processo, o facilitador deve pedir para que cada participante explique a história em quadrinho em sua folha para o grupo. Por último, os grupos devem escolher as melhores ideias para concretizá-las nas próximas etapas do projeto em execução.
<b>Resultados esperados</b>	Ideias concretas para um projeto baseado na criação de histórias.
<b>Referências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moraveji, Neema, et al. "<b>Comicboarding: using comics as proxies for participatory design with children.</b>" <i>Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems</i>. 2007.</li> <li>- <b>Descrição da técnica de Brainwriting</b> em Muller, Michael J., Jean Hallewell Haslwanter, and Tom Dayton. "<b>Participatory practices in the software lifecycle.</b>" <i>Handbook of human-computer interaction</i>. North-Holland, 1997. 255-297.</li> </ul>

### Teatro Fórum Quadro-a-Quadro

<b>Tipo</b>	Jogo teatral adaptado; Atividade pedagógica original
<b>Linhas de Ação</b>	Expressar; Projetar Futuros
<b>Objetivos</b>	Discutir e promover reflexão crítica sobre um tema de relevância para os jovens; Levantar ideias para ações contra formas concretas de opressão.
<b>Materiais</b>	Um smartphone ou uma câmera fotográfica.
<b>Processo</b>	<p>Antes de iniciar a atividade, o facilitador deve promover uma discussão sobre um tema ancorado em dados ou vivências concretas.</p> <p>Depois, Três voluntários são chamados para criarem uma cena. Um será o oprimido, outro o opressor e o outro o fotógrafo. Eles recebem seus papéis (uma criança que sofreu violência verbal e um adulto que gritou com a criança, por exemplo). Não podem falar o que é para os colegas. Os voluntários têm 5 minutos devem pensar em 10 "imagens" estáticas de seu corpo que juntas representam a agressão descrita no papel. Pensadas essas imagens, o grupo de voluntários executa a cena. De cada imagem, o fotógrafo tirará uma foto.</p> <p>Após a execução da cena, esta é discutida com os jovens. Com o enriquecimento da discussão, o facilitador pede para que os espectadores proponham uma intervenção, um modo de parar ou impedir essa agressão.</p> <p>O participante que propôs a intervenção é convidado à se juntar ao grupo e este grupo deve pensar em 5 minutos em como representar essa intervenção em 10 imagens estáticas. De mesmo modo que a cena anterior esta é executada, e de cada imagem o fotógrafo tira uma foto. É realizada uma discussão com os jovens sobre a intervenção proposta. Outras intervenções podem ser propostas pelos espectadores.</p> <p>Por fim, os jovens montam um GIF com as fotos tiradas utilizando alguma ferramenta para o propósito.</p>
<b>Resultados esperados</b>	Maior engajamento dos jovens sobre um determinado tema; Reflexão crítica sobre um determinado tema; Manuseio de um smartphone ou câmera fotográfica; Aprendizagem da criação de GIFS;
<b>Referências</b>	- <i>Teatro Fórum de Boal, Augusto. Jogos para atores e não-atores. Editora Record, 1998.</i>

### Histórias só com imagens

<b>Tipo</b>	Atividade pedagógica original
<b>Objetivos</b>	Promover maior conforto com a criação de histórias; Trabalhar expressão digital e corporal não-verbal.
<b>Linhas de Ação</b>	Construir
<b>Materiais</b>	Equipamentos para gravação de vídeos digitais ( smartphone ou câmera digital ).
<b>Processo</b>	O facilitador separa o grupo em equipes de 3 a 5 jovens e pede para que cada grupo conte uma história gravando cenas nas quais eles não podem falar nada. Os jovens devem explorar o local ao máximo e buscar outras formas de expressar. Também devem pensar em efeitos sonoros que podem ser adicionados na fase de edição do vídeo.
<b>Resultados esperados</b>	Noção de atuação e filmagem digital; Aprendizagem do manuseio de equipamentos de gravação digital; Exploração criativa do espaço físico; Maior capacidade de expressar e comunicar ideias de maneira não-verbal.
<b>Referências</b>	-

### Questionamento Coletivo da Realidade

<b>Tipo</b>	Jogo teatral original
<b>Objetivos</b>	Promover reflexão crítica coletiva sobre um tema
<b>Linhas de Ação</b>	Vivenciar; Expressar
<b>Materiais</b>	Nenhum
<b>Processo</b>	<p>Os facilitadores levam um conjunto de perguntas sobre fatos da realidade social a cerca de um tema envolvendo algum tipo de opressão. No caso do projeto LabCRAS, um exemplo utilizado foram estatísticas sobre violência contra mulher.</p> <p>Os jovens formam um círculo e um pedaço de papel com uma pergunta trazida pelos facilitadores é entregue para cada jovem. Os jovens são convidados à fecharem os olhos. Os facilitadores caminham pela sala e tocam no ombro de cada jovem a cada vez. Quando o ombro do jovem for tocado, este deverá abrir os olhos, ler sua frase em voz alta e fechar os olhos novamente. Depois da leitura de todas as frases, é feita uma discussão sobre os temas.</p>
<b>Resultados esperados</b>	Promover a escuta; Promover a reflexão crítica; Engajamento em discussões temáticas sérias.
<b>Referências</b>	- Boal, Augusto. <i>Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas</i> . Editora Cosac Naify, 2014.

### Vídeo-projeto participativo de espaços

<b>Tipo</b>	Técnica de Design Participativo adaptada
<b>Objetivos</b>	Idealizar a organização de um espaço físico de forma participativa por jovens;
<b>Linha de Ação</b>	Projetar futuros
<b>Materiais</b>	Cartolina; Massinha de modelar; Materiais de Papelaria; Materiais Recicláveis; Smartphone ou câmera digital;
<b>Processo</b>	<p>Os facilitadores separa os participantes em grupos entre 3 e 4 jovens. Para cada grupo, os facilitadores entregam uma cartolina, que será a base para pensar o espaço, e materiais que permitirão que os jovens organizem e populem o espaço, que será representado como uma maquete. Massinha de modelar, brinquedos e materiais recicláveis podem ser utilizados para este propósito.</p> <p>Os jovens então começam a organizar e popular este espaço, pensando o que ele deve ter, onde as coisas devem estar, para quê cada coisa vai servir, coisas deste tipo. Os facilitadores devem alternar entre ora questionar e estimular os jovens a construir estas coisas, ora dar espaço para que eles criem, pensem, brinquem e discutam sobre a construção.</p> <p>Após um período de tempo, que deve ser escolhido ou adaptado de acordo com o perfil dos grupos, os facilitadores pedem para que os jovens parem a construção da maquete. Na segunda parte, os jovens devem produzir um vídeo curto, simulando um passeio no espaço. E farão isso utilizando teatro de bonecos.</p> <p>Pode ser interessante realizar alguma técnica de geração de ideias antes de executar esta técnica.</p>
<b>Resultados esperados</b>	Um projeto de um espaço físico e da interação que ocorrerá nele.
<b>Referências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- van Amstel, Frederick MC, Rodrigo Freese Gonzatto, and Gláucio HM Moro. "<b>Improvised Video as a Medium for Learning and Designing Interactions.</b>" <i>Proceedings of the 17th Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems</i>. 2018.</li> </ul>



### Dança do Cotidiano em um Futuro Tecnológica Utópico e/ou Distópico

<b>Tipo</b>	Jogo teatral adaptado;
<b>Objetivos</b>	Discutir e promover reflexão crítica sobre futuros tecnológicos; Pensar outros futuros tecnológicos;
<b>Linha de Ação</b>	Expressar
<b>Materiais</b>	Nenhum.
<b>Processo</b>	<p>O facilitador inicia a atividade fazendo uma discussão sobre tecnologia e o futuro da tecnologia. Pode utilizar referências no cinema, literatura, televisão ou no cotidiano. Algo que seja acessível e conhecido pelos jovens.</p> <p>Com a temática contextualizada junto aos jovens, o grupo forma um círculo. O jogo vai funcionar como na Dança do Cotidiano do Teatro do Oprimido. Um voluntário deverá escolher quatro movimentos que representam ações do seu dia-a-dia, em forma de dança. A diferença é que cada voluntário deverá pensar como serão essas ações do dia-a-dia em um futuro tecnológico que é utópico (a tecnologia tornou a vida de todos melhor) ou distópico (a tecnologia prejudicou a humanidade de alguma forma). Como no jogo original, todo o resto do grupo reproduz o movimento após o voluntário fazê-lo.</p> <p>No fim, o facilitador deverá promover uma discussão sobre estes cotidianos e como podemos evitá-los (no caso de futuros distópicos) ou alcançá-los (no caso de futuros utópicos).</p>
<b>Resultados esperados</b>	Reflexão sobre o presente e possíveis futuros tecnológicos.
<b>Referências</b>	- <b>Dança do Cotidiano</b> de Boal, Augusto. <b>Jogos para atores e não-atores</b> . Editora Record, 1998.

### Competição de fotografia

<b>Tipo</b>	Atividade pedagógica
<b>Objetivos</b>	Promover integração entre jovens com jovens e educadores com jovens;
<b>Linhas de Ação</b>	Vivenciar; Construir
<b>Materiais</b>	Smartphones ou câmeras fotográficas; Papel e Caneta;
<b>Processo</b>	<p>O grupo escolhe um local para realizar a competição.</p> <p>No local escolhido, os facilitadores separam o grupo em uma quantidade de jovens que depende da quantidade de pessoas que podem se responsabilizar por um grupo de jovens. Ou seja, se tiverem 3 facilitadores, os jovens deverão ser divididos em no máximo 3 equipes.</p> <p>As equipes devem ser estimulados a tirar três fotos: a pior, a melhor e a mais engraçada. Cada equipe não precisa tirar uma única foto, mas pode tirar várias que irão ser filtradas na próxima etapa da competição.</p> <p>Em um outro momento (no mesmo dia ou até em outro dia), educadores e jovens se reúnem para julgar as fotografias nas três categorias citadas anteriormente. Cada equipe deverá escolher uma fotografia para concorrer em cada categoria. Na sequência, essas fotos são exibidas de alguma maneira. Pode ser em uma televisão, em um projetor, ou até mesmo no celular de um voluntário. Na medida em que as fotos vão sendo exibidas, cada equipe deve dar uma nota de 0 a 10 para cada foto - incluindo a dela mesmo.</p> <p>No fim, em cada categoria, vence a equipe que tirar a maior nota.</p>
<b>Resultados esperados</b>	Maior integração entre a equipe e entre os jovens; Vivência de espaços naturais e urbanos antes não visitados pelos jovens;
<b>Referências</b>	-

### Avaliação

<b>Tipo</b>	Jogo teatral adaptado
<b>Objetivos</b>	Avaliar coletivamente atividades realizadas junto aos jovens de forma lúdica;
<b>Linha de Ação</b>	Expressar
<b>Materiais</b>	Bexigas; Post-its; Lápis ou Canetas.
<b>Processo</b>	<p>Os facilitadores entregam duas bexiga, dois post-its e um lápis ou caneta para cada participante. Depois pedem para que em um post-it os participantes escrevam aspectos positivos da experiência sendo avaliada, e em outro post-it que os participantes escrevam aspectos negativos da experiência sendo avaliada.</p> <p>A ideia é que se consiga alcançar algum grau de anonimidade, de modo a deixar os jovens/adolescentes confortáveis para expressar suas opiniões sobre a experiência. Por isso, cada post-it será colocado dentro de uma bexiga, que deverá ser enchida.</p> <p>Quando todos tiverem enchido as bexigas, estas deverão ser jogadas para cima e todo o coletivo deverá evitar que caiam no chão. A experiência será lúdica e deixará a todos mais confortáveis para a próxima interação.</p> <p>Quando todas as bexigas caírem, os facilitadores convidam à todos a juntar duas bexigas e formarem uma roda. É pedido um voluntário para estourar a bexiga e fazer a leitura do post-it dentro dela. Depois da leitura, os facilitadores mediam uma discussão sobre aquela avaliação. Os facilitadores devem estar atentos, anotando as colocações dos jovens se possível. O processo se repete até que todas as bexigas tenham sido estouradas.</p>
<b>Resultados esperados</b>	Material rico com a visão dos jovens sobre os aspectos negativos e positivos de uma experiência, que pode orientar encaminhamentos para a continuidade do projeto ou conclusões sobre as práticas;
<b>Referências</b>	- McCarthy, Julie. <i>Enacting participatory development: Theatre-based techniques</i> . Taylor & Francis, 2012.