

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Maria Izabel Calil Stamato

Protagonismo Juvenil:

Uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude

Doutorado em Psicologia Social

São Paulo

2008

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Maria Izabel Calil Stamato

Protagonismo Juvenil:

Uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude

Doutorado em Psicologia Social

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Sergio Ozella.

SÃO PAULO

2008

Banca Examinadora

*Dedico este trabalho aos e às inúmeras jovens,
com quem tenho trabalhado,
que, com sua garra, seus questionamentos
e sua sede de conhecimento,
me impulsionaram a estudar, pensar
e escrever sobre o protagonismo juvenil.
Dedico ainda a meu grande amor,
Domingos Antonio Stamato,
que, com seu anarquismo, seu despojamento,
seu inconformismo e sua alegre irreverência,
me ensinou a ser protagonista da minha vida, da nossa vida,
da vida de nossas filhas e da vida de nossa cidade.
Ele está na espinha dorsal deste trabalho.*

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu orientador, Prof. Dr. Sergio Ozella, que, com muita paciência, respeito, compreensão e profissionalismo, compartilhou comigo o desafiante caminho de construção desta Tese.

Agradeço também às Profas. Dras. Ana Mercês Bahia Bock, Maria Cristina Vicentin e Marilene Proença Rebello de Souza por terem prontamente aceito o convite para serem Examinadoras deste trabalho, contribuindo de forma ímpar na sua construção, com a riqueza de suas análises, sugestões e orientações.

Agradeço ainda à minha grande amiga, Profa. Dra. Irandi Pereira, que também prontamente e com total disponibilidade, aceitou o tardio convite para integrar a Banca de Defesa.

Agradeço à Universidade Católica de Santos a bolsa de estudos, sem a qual não conseguiria concluir esta nova etapa de minha vida.

Agradeço aos meus colegas e amigos professores da Universidade Católica de Santos, e aos demais amigos e amigas que, nos momentos mais difíceis desta trajetória, estiveram sempre ao meu lado, me incentivando, me apoiando, e renovando minha fé no ser humano.

Agradeço aos inúmeros alunos e alunas com quem tenho convivido nestes muitos anos de docência, por todo aprendizado que me têm proporcionado sobre os desafios enfrentados pela juventude para realizar seus sonhos e utopias na atualidade.

Agradeço ao Helder, à Bruna, ao Paulo e à Tatiane, que, muito jovens, já se tornaram mediadores de outros jovens, me ensinando que o protagonismo juvenil muda pessoas e realidades, a partir de uma relação de confiança, respeito, companheirismo e solidariedade, que transforma o saber em poder de transformação social.

E, finalmente, agradeço de uma forma muito especial e muito carinhosa às minhas filhas Janina, Ahura e Nadja, ativas e intensas protagonistas da vida, pelo incentivo e apoio e pela compreensão das minhas muitas ausências em nosso cotidiano.

RESUMO

CALIL Stamato, Maria Izabel. *Protagonismo Juvenil: uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude*. São Paulo. 2008. 222 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP.

Esta Tese tem por objetivo propor uma metodologia político-pedagógica que consolide o protagonismo juvenil como práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude, referencial para a implementação de uma política nacional juvenil. Para isso, inicialmente apresenta a evolução histórica das políticas nacionais de/para/com a juventude, contextualizando a realidade atual dos jovens brasileiros, conceituando políticas públicas e analisando os programas e projetos que integram a política nacional de/para/com a juventude. Em seguida, buscando um referencial conceitual de protagonismo juvenil, resgata sua origem histórica, política e cultural, reflete sobre a concepção de protagonismo juvenil presente em legislações nacionais, e faz uma revisão crítica dos estudos, produções e propostas pedagógicas relacionadas ao tema. Na sequência, analisa a construção histórica da categoria juventude, enfocando especialmente a psicologia, e apresenta os princípios teóricos da psicologia sócio-histórica, assim como sua concepção de juventude, com base em Vigostki e em autores atuais que fazem uma releitura de sua obra. Posteriormente, tendo como base a dimensão social da educação, apresenta as contribuições de algumas metodologias político-pedagógicas transformadoras e de uma experiência concreta de protagonismo juvenil, para a potencialização do processo de ensino-aprendizagem como instrumento de fortalecimento da participação juvenil e de desenvolvimento pessoal e social da juventude. E, ao final, propõe princípios e estratégias para a construção de uma metodologia político pedagógica que consolide o protagonismo juvenil como uma práxis sócio-histórica, que, ancorada na interação dialética das dimensões política, educativa, social e subjetiva dos fenômenos psicológicos, dê conta da complexa tarefa de empoderamento do jovem enquanto agente ativo de transformação de sua história e da história coletiva.

Palavras-Chave: protagonismo juvenil, políticas públicas, juventude, psicologia sócio-histórica, psicologia social.

ABSTRACT

CALIL Stamato, Maria Izabel. *Juvenile Protagonism: a social-historical praxis on the re-establishment of the meaning of youth*. São Paulo, 2008. 222 p. Thesis (Doctorate on Social Psychology). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP.

This paper aims at proposing an approach both political and pedagogical to help consolidate juvenile protagonism as a social-historical praxis on the re-establishment of the meaning of youth, thus serving as a reference to the implementation of a youth national policy. Therefore, it initially presents the historical evolution of national policies towards youth by focusing on the contextualization of the current reality of Brazilian youngsters as well as finding the concept of national policies and analyzing the programs and projects which constitute our national policies concerning youth. Then, it intends to search for references regarding the concept of juvenile protagonism, and more importantly, to rescue its cultural, political and historical roots which may enable us to reflect upon the concept of juvenile protagonism present in our national legislation. Besides, it intends to be a critical review of available material such as researches, productions and pedagogical proposals involving the theme. Following the sequence, it aims at analyzing the historical building of the category concerning youth by especially focusing on Psychology, and presenting the theoretical principles of Social-historical Psychology as well as its concepts regarding youth. This research is based on Vygotsky and other current authors who have taken his work as a basis to produce additional reflections. Next, based on the social dimensions of education, it presents the contributions of some political and pedagogical approaches which have been proved to be efficient concerning social changes. In addition, it highlights a concrete experience concerning juvenile protagonism so as to strengthen the process of teaching-learning as a tool to enhance juvenile participation in society as well as to provide them with adequate conditions to develop both individually and socially. Eventually, it aims at tracing principles and strategies to build up a political and pedagogical approach in order to consolidate juvenile protagonism as a social-historical praxis based on the dialectic interaction among the political, educational, social and subjective dimensions of psychological phenomena. This will certainly help solve the complex task of empowering youngsters so that they can perceive themselves as active agents to change their own histories and society.

Key-words: juvenile protagonism, public policies, youth, Social-historical Psychology, Social Psychology.

SUMÁRIO

Introdução	01
-------------------------	----

Capítulo I

As Políticas Públicas de/para/com a Juventude no contexto nacional	09
1.1 Contextualizando a juventude brasileira na atualidade	12
1.2 Conceituando Políticas Públicas.....	22
1.3 A evolução das políticas para a juventude no Brasil	27
1.4 Os Programas do Governo Federal para a Juventude	33
1.4.1 Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano	35
1.4.2 Serviço de Enfrentamento à Violência, ao Abuso e a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (Antigo Programa Sentinela)	36
1.4.3 Serviço de Orientação e Acompanhamento a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade	36
1.4.4 Programa Bolsa Atleta	37
1.4.5 Programa Segundo Tempo	37
1.4.6 Projetos Esportivos Sociais	38
1.4.7 Descoberta do Talento Esportivo	38
1.4.8 Jogos da Juventude	38
1.4.9 Olimpíadas Universitárias/JUBS	38
1.4.10 Olimpíadas Colegiais	38
1.4.11 Programa Brasil Alfabetizado	38
1.4.12 Programa Escola Aberta	39
1.4.13 Programa Escola de Fábrica	39
1.4.14 Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio/PROMED	39
1.4.15 Programa Juventude e Meio Ambiente	39
1.4.16 Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA	40
1.4.17 Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio/PNLEM	40
1.4.18 Programa Universidade para Todos/ProUni	40
1.4.19 Programa Saberes da Terra	40

1.4.20 Ações Educacionais Complementares	41
1.4.21 Programa Nossa Primeira Terra	41
1.4.22 Programa PRONAF Jovem	41
1.4.23 Programa Cultura Viva	42
1.4.24 Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego/PNPE	42
1.4.25 Projeto Rondon	43
1.4.26 Projeto Soldado Cidadão	43
1.4.27 Programa Nacional de Inclusão do Jovem/Pro-Jovem	44
1.4.28 Programa de Saúde do Adolescente e do Jovem	44
1.5 Análise da Política Nacional de/para/com a Juventude	48

Capítulo II

Protagonismo Juvenil: um conceito em revisão	56
2.1 Um breve olhar sobre a origem do termo	57
2.2. A presença do protagonismo nas legislações nacionais	63
2.3 Buscando a conceituação de protagonismo juvenil.....	73
2.4 Propostas político pedagógicas de protagonismo juvenil	90

Capítulo III

A Juventude na Psicologia Sócio-Histórica	98
3.1 Um breve olhar sobre a construção histórica da categoria juventude	99
3.2 Vigotski: principais idéias e categorias	113
3.3 Vigotski: a juventude como idade de transição	120
3.4 A concepção sócio-histórica atualizada de juventude	133

Capítulo IV

Protagonismo Juvenil e metodologias político-pedagógicas transformadoras	139
4.1 A dimensão social da educação	141
4.2 A Pedagogia Política de Direitos: Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua/MNMMR	145
4.3 A Pedagogia da Presença: Antonio Carlos Gomes da Costa	151
4.4 A Pedagogia da Coletividade: Anton Makarenko	155
4.5 A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire	157

4.6 Uma práxis de Protagonismo Juvenil: Fórum Regional Juvenil contra a Violência-Baixada Santista	162
4.6.1 A formação e a atuação do Fórum Regional Juvenil contra a Violência - Baixada Santista	162
4.6.2 Breve caracterização da área de atuação do Fórum Regional Juvenil	165
4.6.3 A Composição do Fórum Regional Juvenil	166
4.6.4 Os objetivos do Fórum Regional Juvenil	167
4.6.5 A proposta metodológica do Fórum Regional Juvenil	167
Capítulo V	
O Protagonismo Juvenil como Práxis Sócio-Histórica	171
5.1. Protagonismo Juvenil e Psicologia Sócio-Histórica	172
5.2. Protagonismo juvenil como práxis	179
5.3 Protagonismo Juvenil: uma práxis social, pedagógica e psicológica de transformação	184
Considerações Finais	194
Referências Bibliográficas	201

INTRODUÇÃO

É preciso fazer alguma coisa

*Escrevo esta canção porque é preciso.
Se não a escrevo, falho com o pacto
que tenho abertamente com a vida.*

*E é preciso fazer alguma coisa
para ajudar o homem.*

Mas agora.

*Cada vez mais sozinho e mais feroz,
a ternura extraviada de si mesma,
o homem está perdido em seu caminho.*

*É preciso fazer alguma coisa
para ajudá-lo. Ainda é tempo.*

É tempo.

Apesar do próprio homem, ainda é tempo.

*Apesar dessa crosta que cultivas
com amianto e medo, ainda é tempo.*

*Apesar da reserva delicada
das toneladas cegas mas perfeitas
de TNT pousando sobre o centro
de cada coração – ainda é tempo [...]*

*Dentro do riso torto que disfarça
a amargura da tua indiferença,
na mágica eletrônica dourada,
no milagre que acende os altos-fornos,
no desamor das mãos, das tuas mãos,
no engano diário, pão de cada noite,
o homem agora está, o homem autômato,
servo soturno do seu próprio mundo,
como um menino cego, só e ferido,
dentro da multidão.*

Ainda é tempo.

*Sei porque canto: se raspas o fundo
do poço antigo de sua esperança,
acharás restos de água que apodrece.*

*É preciso fazer alguma coisa,
livrá-lo dessa sedução voraz
da engrenagem organizada e fria
que nos devora a todos a ternura,
a alegria de dar e receber,
o gosto de ser gente e viver.*

O intenso e rápido processo de transformação social da atualidade tem levado à revisão de paradigmas anteriormente consolidados, provocando uma indefinição nos parâmetros referenciais necessários à formação de sujeitos responsáveis, capazes de exercer sua cidadania de forma ativa e comprometida com a melhoria da qualidade de vida coletiva.

Apesar de vivermos em um sistema político democrático, teoricamente organizado em torno dos conceitos de igualdade e equidade, presentes nas diversas legislações aprovadas após a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a desigualdade e a ausência de políticas públicas adequadas às necessidades e demandas da população têm provocado o aumento da violência e a desorganização social.

A contradição entre legislação e realidade afeta diretamente os jovens, em especial os que pertencem às classes empobrecidas, ampliando sua vulnerabilidade, reduzindo suas perspectivas de inserção social, empurrando-os para as margens da sociedade e aumentando a possibilidade de envolvimento com a violência.

A ausência de perspectivas e de políticas consistentes de enfrentamento às questões mais emergentes dá os contornos do cenário no qual a juventude brasileira se constitui como categoria social, significada a partir da negatividade, como um problema para a família, para a escola, para a saúde pública e para a segurança coletiva.

Este significado social, internalizado e transformado em sentido pessoal, determina a constituição de subjetividades que se tornam profecias auto-realizadoras, produzindo sujeitos que encontram, na rota da exclusão, a única possibilidade de inserção social.

Estudos e pesquisas sobre a população juvenil, apresentados no decorrer deste trabalho, concordam no diagnóstico sobre a origem desta situação: má distribuição de renda, analfabetismo, falta de planejamento urbano, insuficiência e inadequação de serviços públicos e de políticas de educação, saúde, moradia, profissionalização, trabalho, segurança, além de uma intensa crise de valores éticos.

E apontam o investimento na juventude como condição indispensável para o desenvolvimento econômico, político e social do país, determinando a priorização desta população na agenda política nacional e internacional, e impulsionando a

implementação de políticas públicas norteadas pela concepção de sujeito de direitos, e ancoradas em sua realidade, seus questionamentos, suas práticas, suas opiniões, suas necessidades e demandas.

A concepção de jovem como sujeito de direitos se associa ao protagonismo juvenil, na medida em que resgata e valoriza o papel de participação da juventude no processo de definição dos rumos de sua vida e da vida coletiva.

Presente nas diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (BRASIL, 2000a), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (1996), e do Estatuto da Juventude (2007a), em tramitação no Congresso Nacional, o protagonismo traz uma perspectiva de empoderamento do jovem, enquanto agente ativo da construção de uma categoria social de juventude, consciente de seu papel de agente de transformação da sociedade.

Emergindo de textos e documentos legais de órgãos do governo, organismos internacionais e de projetos de organizações não governamentais, a partir da segunda metade da década de 1980, o protagonismo juvenil abrange diferentes ações que têm por atores os próprios jovens, caracterizando-se como uma estratégia político-pedagógica que fortalece o poder e a capacidade de ação, rompendo com a imagem de apatia e alienação atribuída à juventude atual.

Identificado a uma específica forma de participação social da juventude, o protagonismo juvenil não tem uma definição clara e precisa, revelando-se um conceito vago e fluído, que se amolda a diferentes referenciais teóricos, metodológicos e ideológicos.

Associado a intervenções de diferentes tipos e matizes, muitas vezes contraditórias ao empoderamento que subjaz em sua raiz, este conceito tem gerado questionamentos e rejeições em diferentes segmentos. Nesse sentido, o aprofundamento de seu estudo no interior da academia pode contribuir de forma significativa para sua operacionalização e consolidação.

Por outro lado, em nossa experiência profissional de vários anos com jovens em situação de vulnerabilidade, em função da violação de seus direitos – pobreza/miséria, violência doméstica, exploração sexual, trabalho desprotegido,

dependência de drogas, envolvimento com a infração -, o protagonismo juvenil, traduzido em abertura de espaço para a expressão e a reflexão, tem-se revelado como uma das mais significativas estratégias de desenvolvimento da cidadania ativa, aqui entendida como o exercício de uma prática reflexiva comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O exercício do protagonismo abre novas possibilidades de interação, configurando-o como prática político-pedagógica privilegiada, enquanto possibilidade de empoderamento e de fortalecimento do jovem em sua capacidade de buscar soluções para as dificuldades e tomar decisões sobre suas vidas, gerando mudanças significativas em seu modo de ser e se colocar no mundo.

Entretanto, para que favoreça realmente o processo de fortalecimento do jovem, enquanto sujeito de direitos, há necessidade de clarear o que se entende como protagonismo juvenil. E buscar uma teoria que forneça a matriz epistemológica e a diretriz político-pedagógica de uma práxis dialética que, por meio da reflexão sobre as contradições do mundo contemporâneo e seus reflexos na subjetividade dos indivíduos, possibilite a síntese transformadora entre jovem e sociedade.

Esta busca é o norte deste trabalho, que tem como principal objetivo mostrar que o protagonismo juvenil não se sustenta enquanto conceito, na medida em que só se materializa nas e pelas interações sociais que, impulsionando a formação do jovem para o processo de ativa participação na sociedade, possibilitam transformações na sua forma de ver e se posicionar no mundo.

Nossa tese é que o protagonismo juvenil, redefinido como práxis sócio-histórica, concretizada por meio de uma metodologia político-pedagógica, dialógica e participativa, promove a releitura de significados coletivos, a partir da contextualização da origem social dos fenômenos psicológicos, favorecendo a transformação dos sentidos subjetivos e o desenvolvimento da autoconsciência e da consciência coletiva do jovem.

Para atingir este objetivo, bastante desafiador, e considerando o caráter teórico dessa tese, iniciamos nosso estudo, no Capítulo I, pela análise do conceito de protagonismo juvenil presente nos programas e projetos que integram a política nacional de juventude. Justificamos a opção pelo uso do termo juventude para abranger

tanto a adolescência como a juventude propriamente dita, por considerá-lo mais alinhado com a perspectiva teórica adotada – a psicologia sócio-histórica.

Com base em dados estatísticos e diagnósticos atualizados, apresentamos um breve panorama da realidade dos jovens brasileiros, contextualizando as contradições, dilemas e desafios do momento histórico e do contexto econômico, político, social e cultural do país, constituintes de diferentes juventudes.

Conceituamos políticas públicas, resgatamos a construção histórica da atual política nacional de/para/com a juventude, e analisamos os 28 programas e projetos que integram esta política, além da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, mostrando que estas revelam uma mudança de paradigma no trato com a juventude e abrem perspectivas no caminho da emancipação do jovem e da construção de sua condição de sujeito. Mas também que ainda há muito a se fazer no sentido de construir uma estratégia de abordagem integrada, inovadora e abrangente, que atenda as peculiaridades, alteridades e especificidades das diferentes juventudes existentes no país e possibilite a consolidação da participação dos jovens na definição de execução das políticas.

O tema do Capítulo II é o resgate da origem histórica, política, social e cultural do protagonismo juvenil. Apresentamos concepções teóricas de diferentes autores, visando à construção de uma nova referência conceitual que forneça subsídios teóricos e metodológicos para caracterizar o protagonismo juvenil como uma práxis sócio-histórica de ressignificação do jovem e de sua imagem e papel na sociedade. Analisamos, ainda, propostas pedagógicas de protagonismo juvenil, associadas à educação para a cidadania, participação democrática, socialização política e responsabilidade social.

A partir destas análises, mostramos que a metodologia político-pedagógica do protagonismo juvenil pode contribuir, de forma significativa, para a implementação de uma política pública de/para/com a juventude, embasando ações governamentais e não governamentais, que realmente garantam ao jovem a possibilidade de exercer um papel distinto daquele que lhe é colocado atualmente pela sociedade de figurante e assistente do próprio devir.

Construir uma metodologia de trabalho transformadora passa necessariamente por uma concepção de juventude que reafirme sua origem histórica e social e que ajude a encontrar novas respostas para um antigo questionamento: *Como possibilitar o efetivo desenvolvimento da cidadania de adolescentes e jovens, principalmente daqueles que se encontram inseridos no campo da exclusão social, e que acabam por auto-realizar o destino que a sociedade lhes impõe?*

Fomos buscar esta concepção na psicologia sócio-histórica, apresentando, no Capítulo III, as principais categorias teóricas propostas por Vigotski¹ com relação ao processo de transição vivido pelo indivíduo, na passagem da infância para a vida adulta, a adolescência.

Resgatando a origem social, histórica e cultural dos fenômenos psicológicos e do processo de constituição da subjetividade, Vygotsky (1984) analisa o desenvolvimento do adolescente como um processo de complexa síntese da evolução natural, biológica, orgânica com a formação sócio-cultural. As funções psicológicas superiores, impulsionadas pelos interesses, de natureza histórico-cultural, estabelecem novas e complexas combinações e sínteses, modificando estruturalmente o pensamento, a atenção, a memória, a percepção e a vontade. O processo culmina com o desenvolvimento da autoconsciência do adolescente, que é a consciência social internalizada, formada a partir da reflexão e da internalização das relações interpessoais,

A concepção teórica de Vygotsky (1984), centralizada na mudança de interesses, na transformação da forma de pensar, perceber, compreender e agir do jovem, fornece um arcabouço privilegiado para a definição de uma metodologia que promova a reflexão e a autoconsciência do jovem, no sentido de fortalecer seu protagonismo e sua participação na construção da história pessoal e coletiva, mutuamente determinadas. É uma concepção que incide diretamente na construção de ações governamentais e não governamentais que apontam para a vida coletiva, garantindo à juventude um papel fundamental no processo de construção de uma política nacional a ela dirigida.

¹ No decorrer do texto, Vigotski aparece com diferentes grafias, obedecendo a editora ou o autor utilizado. Nas referências que não se reportam a citações, utilizaremos a grafia Vigotski.

No Capítulo IV, apresentamos as contribuições de algumas metodologias político pedagógicas, que enfatizam o processo ensino-aprendizagem como uma relação social, potencializadora do desenvolvimento, por meio da qual os jovens se apropriam de significados sociais e constroem sentidos pessoais, estabelecendo novas formas de ler, compreender e se colocar no mundo.

Resgatando a dimensão social da educação, com base nos pressupostos de Bernard Charlot, enfocamos concepções pedagógicas centralizadas no desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia do educando e apresentamos uma experiência concreta de protagonismo juvenil, vivenciada junto ao Fórum Regional Juvenil contra a Violência-Baixada Santista, no período de 2002 a 2004.

A partir destas metodologias e da experiência do Fórum Regional Juvenil, mostramos como relações diferenciadas entre adultos e jovens e entre os próprios jovens, permeadas pelo respeito, pela reflexão, pela ampliação da capacidade de compreensão e leitura de mundo e pela possibilidade de atuação na realidade, possibilitam a constituição de novas subjetividades.

Relacionando estas metodologias político-pedagógicas com a perspectiva de empoderamento do jovem, partimos para o Capítulo V, onde analisamos o protagonismo juvenil como práxis sócio-histórica, e apresentamos uma proposta de metodologia político-pedagógica e psicológica que, ao considerar as dimensões política, educativa, social e subjetiva, dê conta da complexa tarefa de fortalecimento do jovem enquanto sujeito, frente às contradições da sociedade contemporânea.

Resgatamos a historicidade presente na concepção sócio-histórica de adolescência, com base em autores e autoras que propõem uma concepção psicológica desnaturalizante de adolescência/juventude. Apresentamos o conceito de práxis, para solidificar a concepção de protagonismo juvenil como participação ativa, ancorada na leitura crítica do mundo, na ressignificação da subjetividade social e na transformação de sentidos subjetivos.

Correlacionando as categorias mediação simbólica, significado social, sentido pessoal, zona de desenvolvimento proximal com o protagonismo juvenil, analisamos como a consciência sobre os múltiplos determinantes da constituição da subjetividade abre novos ângulos de leitura e compreensão da realidade coletiva e pessoal,

fortalecendo a dimensão sócio-histórica dos fenômenos psicológicos. Potencializando a ação sócio-educativa como possibilidade de transformação do mundo, de desenvolvimento da consciência crítica e da autoconsciência do jovem, o protagonismo juvenil, enquanto práxis sócio-histórica, se torna um instrumento de constituição de novas subjetividades sociais e pessoais.

Com a tese aqui desenvolvida, queremos mostrar que o protagonismo juvenil, ao favorecer o desenvolvimento da autoconsciência e da capacidade de reflexão e a participação ativa do jovem no processo de transformação coletivo da sociedade, pode fortalecer uma política integrada de juventude, que responda de forma concreta e específica às múltiplas dimensões da complexidade juvenil.

Além disso, ao transformar as relações do jovem com a sociedade, o protagonismo juvenil abre novas perspectivas de interações sociais, e possibilita novos espaços de subjetivação, configurando-se como estratégia de legitimação da participação dos jovens na construção de políticas públicas promotoras do efetivo desenvolvimento social da juventude.

Alçar o protagonismo juvenil ao patamar de práxis sócio-histórica pode representar não só a ressignificação de sujeitos, como também da juventude na agenda social e do papel do psicólogo social frente a esta população.

CAPÍTULO I
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE
NO CONTEXTO NACIONAL

*Acredito que seja nosso dever criar meios
de compreensão de realidades políticas e históricas
que dêem origem a possibilidades de mudança.
Penso que seja nosso papel desenvolver
métodos de trabalho que permitam
aos oprimidos (as), pouco a pouco,
revelarem sua própria realidade.*
(PAULO FREIRE, 2001)

Ao delimitar como tema desta tese o estudo do protagonismo juvenil, enquanto práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude, o primeiro desafio encontrado foi de ordem conceitual. Como nomear o que concebemos por juventude? Que termo utilizar para nos referirmos a este período de passagem da infância para a idade adulta, definido por Vigotski (1896-1934), autor referencial da Psicologia Sócio-Histórica, como idade de transição, sem nos limitarmos às questões de ordem biológica ou etária de um lado ou às questões puramente sociais de outro? Adolescência? Juventude?

A dificuldade de definição da categoria juventude é ressaltada por Freitas (2005), ao citar a observação feita pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe e Organização Internacional da Juventude/CEPAL-OIJ de que ainda permanece uma “tarea compleja, tanto para el mundo académico como para los gobiernos, delimitar una categoria de juventud que permita establecer cuales son los limites de esta etapa de la vida y como visibilizar sus particularidades sociohistoricas y necesidades” (FREITAS, 2005, p. 6).

Frente a este impasse, fomos buscar referências que fornecessem bases para a nossa escolha. Groppo (2000) analisa que três termos têm sido utilizados para definir esta etapa da vida intermediária entre a infância e a idade adulta – *puberdade, adolescência e juventude*. O primeiro termo, *puberdade*, criado pelas ciências médicas, se refere ao período de transformações corporais que o indivíduo passa rumo à maturidade. O segundo, *adolescência*, utilizado pela psicologia, psicanálise e

pedagogia, abarca as transformações que ocorrem na personalidade, na mente e no comportamento dos sujeitos nesta fase. E o terceiro, *juventude*, é empregado pelas ciências sociais, em especial a sociologia, a antropologia cultural e social e a história, para identificar o período entre as funções sociais da infância e as funções sociais do adulto.

Segundo Freitas (2005), a sociedade moderna ocidental, define a juventude genericamente como um período que

...começa com as mudanças físicas da puberdade (de maturação das funções fisiológicas ligadas à capacidade de reprodução), com as concomitantes transformações intelectuais e emocionais e termina, em tese, quando se conclui a “inserção no mundo adulto”. Na concepção clássica da sociologia tal inserção, que marca o fim da juventude, abarca, de modo geral, cinco dimensões: terminar os estudos; viver do próprio trabalho; sair da casa dos pais e estabelecer-se numa moradia pela qual torna-se responsável ou co-responsável; casar; ter filhos. Estas cinco condições são uma tradução moderna para os fatores que, em todos os períodos históricos, definem a condição de adultos: depois do período de preparação, estar apto a produzir e reproduzir a vida e a sociedade, assumindo as responsabilidades pela sua condução (FREITAS, 2005, p. 7).

Podemos perceber por esta definição vaga, subjetiva e, ao mesmo tempo, bastante complexa, que o desafio não é apenas delimitar o período compreendido como juventude, mas principalmente ultrapassar este período, constituindo-se como adulto em um mundo com alto grau de exigência e sofisticação, tanto do ponto de vista pessoal, como profissional, econômico e social.

Em estudos e pesquisas científicos e populacionais, o critério mais utilizado para distinguir adolescência e juventude, é o referencial etário. Importante do ponto de vista empírico, por oferecer uma alternativa concreta e objetiva de definição, este critério, ao mesmo tempo, é insuficiente para abranger a complexidade das duas categorias. Inclusive, muitas vezes, torna confusa a identificação tanto da adolescência como da juventude, pela falta de homogeneidade dos limites utilizados para definir uma fase e outra.

Do ponto de vista legal, o Estatuto da Criança e do Adolescente define em seu Artigo 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até 12anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 2000a,

p. 13). Por outro lado, o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2007a), em tramitação no Congresso Nacional, engloba nesta categoria as pessoas entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

De acordo com Freitas (2005), a tendência atual em nosso país, no que se refere às análises demográficas e definição de públicos a serem atendidos por políticas sociais, é situar a juventude na faixa etária entre 15 e 24 anos, com base em critérios definidos pelas Nações Unidas e por instituições oficiais, como o IBGE.

A conceituação proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pela Organização Panamericana de Saúde (OPAS), organismos internacionais de referência nas pesquisas sobre saúde da população jovem, diferencia pré-adolescência, adolescência e juventude, seguindo as mesmas orientações anteriores.

Para a OPS/OMS a adolescência constituiria um processo fundamentalmente biológico durante o qual se acelera o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrangeria as idades de 10 a 19 anos, divididas nas etapas de pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e de adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos). Já o conceito de juventude resumiria uma categoria essencialmente sociológica, que indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos (WAISELFISZ, 2004a, p. 17).

Estas definições, de modo geral, se mostram reducionistas, na medida em que enfatizam ora o biológico, ora o social, dicotomia que a Psicologia Sócio-Histórica, linha teórica adotada neste trabalho, busca romper desde sua origem.

Frente à variedade, incompletude e até superposição das definições, optamos pela expressão juventude para abranger tanto a adolescência como a juventude, deixando de lado puberdade, por seu caráter naturalizante e restritivo às mudanças corporais.

Justificamos ainda esta escolha, com base na concepção proposta pela Psicologia Sócio-Histórica, que aproxima a adolescência da categoria juventude, ao acrescentar-lhe as dimensões histórica, cultural e social, rompendo com a visão naturalista e universalizante,

A abordagem sócio-histórica não nega a existência da adolescência enquanto um conceito importante para a Psicologia. Entretanto não a considera como uma fase natural do desenvolvimento mas sim como uma criação histórica da humanidade. Um fato que passou a fazer parte da cultura enquanto significado, isto é, um momento interpretado e construído pelos homens, um período constituído historicamente [...], determinando ações pessoais, políticas, sociais, profissionais em relação a ela (OZELLA, 2003, p. 9).

A nossa escolha de unir adolescência e juventude, em uma concepção mais ampliada de juventude, também segue a atual tendência predominante no interior dos debates sobre políticas públicas, conforme analisa Freitas (2005). Entretanto, concordamos com a autora, quando esta analisa que a junção de adolescência e juventude em uma única categoria deve ser olhada com cuidado porque, mesmo representando um avanço com relação à inclusão do jovem na agenda política nacional, uma vez que durante muitos anos apenas a adolescência esteve no centro de ações, programas e projetos, pode resvalar em ambigüidades, invisibilidade e desconsideração de questões específicas a uma e outra categoria.

A partir deste clareamento do que estamos falando quando nos reportamos à juventude, vamos, neste Capítulo, apresentar uma breve contextualização da realidade atual da juventude brasileira, com base em estudos e dados estatísticos. Elencando os programas, projetos e ações de âmbito federal, voltados a esta população, vamos analisar a atual política nacional de/para/com a juventude, tendo como referência o protagonismo juvenil, enquanto ponto de ancoragem para o fortalecimento da participação dos jovens em sua definição, elaboração, execução e controle.

O aprofundamento sobre a conceituação de protagonismo juvenil será o foco do Capítulo II. E a construção histórica da concepção de juventude, presente na sociedade atual, assim como a concepção postulada pela Psicologia Sócio-Histórica, serão os temas centrais do Capítulo III.

1.1 Contextualizando a juventude brasileira na atualidade

O tema juventude vem ganhando cada vez maior visibilidade e importância no cenário do país, nos últimos anos, frente aos desafios impostos, não só pelo atual

panorama de desigualdade econômica e social, mas principalmente pela necessidade de concretização da condição juvenil de *sujeitos de direitos*, preconizada no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2000a).

A expressiva participação dos jovens na população brasileira - cerca de 35 milhões em um universo de 187,2 milhões, de acordo com o IBGE (BRASIL, 2007b) -, e as inúmeras situações de vulnerabilidade a que a juventude está exposta, apontam a construção de uma política pública para a juventude, como questão prioritária na agenda nacional.

A complexidade e a significação social da juventude contemporânea geram questões ainda não plenamente compreendidas e equacionadas pela sociedade. Determinada pelo momento histórico e pelo contexto econômico, político, social e cultural em que se insere, a juventude é caracterizada como um período específico da vida, marcado por processos de definição e inserção social. É um momento de passagem da condição de dependência para a de autonomia, em que, idealmente, se completa a formação física, intelectual, psíquica, social e cultural, e que não pode mais ser visto apenas como uma etapa de preparação para a fase adulta, sem necessidade de análises ou políticas específicas.

Conforme Kliksberg (2006), os jovens representam um grande fator potencial de mudanças na sociedade, por fazer parte de uma geração, cuja história é permeada pelas aceleradas transformações tecnológicas, e também porque seu momento de vida e de amadurecimento cognitivo abre uma grande disponibilidade de envolvimento com causas nobres, ideais e desafios coletivos que caracterizam este século.

Por viver um processo de profundas definições na esfera pessoal e social, a juventude exige intensa experimentação em diferentes dimensões da vida. Apresentando necessidades e demandas diferentes de outras faixas etárias, os jovens necessitam de um ambiente social com suportes adequados – estímulos, valores, modelos referenciais - para se desenvolver de forma integral, realizar suas buscas, construir seus projetos, ampliar sua participação social e se tornar sujeito ativo no processo de construção e fortalecimento da democracia.

As desigualdades de classe, renda familiar, etnia, gênero, estilos de vida, local e condição de moradia rural ou urbana, central ou periférica, determinam a constituição

de diferentes tipos de juventude, gerando diferenciadas possibilidades de desenvolvimento, inserção e participação social. Isso aponta para a necessidade de reconhecimento de um sentido duplo na *especificidade juvenil*: o da *singularidade em relação a outras fases da vida* e o da *diversidade de contornos da sua condição*.

A juventude contemporânea vive grandes paradoxos. Por um lado, as conquistas das gerações anteriores ampliaram a liberdade de escolha, as possibilidades de participação cultural e política e de experimentação autônomas, no campo da sexualidade, da sociabilidade e do lazer. Por outro, alcançar a condição adulta se torna cada vez mais difícil em função das maiores exigências de formação, escolaridade e capacitação profissional, o que leva à ampliação do período em que o jovem não é considerado, ouvido, respeitado e levado a sério na expressão de suas necessidades e opiniões.

Potencialmente associada à evolução social e à construção de padrões éticos democráticos, esta população aparece, em diferentes estudos e pesquisas, como principal vítima do processo de exclusão, resultante do modelo de desenvolvimento econômico e social implantado nos últimos anos, e, ao mesmo tempo, como problema que ameaça a ordem social.

Estes são os dilemas, desafios e possibilidades que devem ser enfrentados ao se propor a construção de uma política pública que atenda os anseios, desejos, expectativas e necessidades impostas pela realidade atual da juventude brasileira.

Os jovens entre 15 e 24 anos representam 18,5% da população brasileira, totalizando 34,7 milhões de pessoas, das quais 30% (10.425.000) têm entre 15 e 17 anos, 21% (7.010.000) entre 18 e 19 anos e 49% (17.275.000) entre 20 e 24 anos (BRASIL, 2007b).

Para apresentar a situação da juventude brasileira, nos reportamos à pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*, publicada pelo Instituto Cidadania (2004) no Documento *Projeto Juventude*. Essa pesquisa, realizada entre agosto de 2003 e maio de 2004, abrangeu 3.600 jovens entre 15 e 24 anos, de pequenas, médias e grandes cidades, do meio urbano e rural, em todo território nacional, e se tornou parâmetro para a definição da atual política do Governo Federal, posteriormente analisada neste mesmo Capítulo.

Também são incluídos dados do *Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2003*, elaborado por Waiselfisz (2004b), que, analisando a situação dos jovens brasileiros nas áreas de educação, renda e saúde, propõe um Índice de Desenvolvimento Juvenil/IDJ como indicador básico para o planejamento e a execução de políticas sociais para a juventude.

Na pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*, apresentada no *Projeto Juventude* (INSTITUTO CIDADANIA, 2004), o primeiro dado que chama a atenção é que a grande maioria dos jovens brasileiros (84%) reside no *meio urbano*, estando 31% concentrados em regiões metropolitanas, o que espelha a própria situação do país de alta concentração demográfica nas grandes metrópoles e seu entorno. 61% vivem em famílias com *renda per capita* de até 1 salário mínimo, e 12,2% em famílias com renda per capita de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, evidenciando um quadro de pobreza e de acentuada desigualdade de grande parcela da população jovem.

Com relação à *educação*, a pesquisa analisa que, apesar do *nível geral de escolarização* ter crescido em comparação a gerações anteriores, o analfabetismo ainda atinge 3,8% da população juvenil (1,1 milhões de pessoas), a maior parte concentrada na região Nordeste (70%), sendo que 43% vivem em áreas rurais e 75% é formada por negros. Isto mostra que os jovens nordestinos, os que vivem em áreas rurais e os negros se encontram em situação de maior vulnerabilidade social, tendo em vista que a escolaridade é condição indispensável para a inserção e a ascensão social.

Relacionando os níveis de *analfabetismo* com a faixa etária, a partir dos dados do Mapa do Analfabetismo no Brasil de 2003, o *Relatório de Desenvolvimento Juvenil* (WAISELFISZ, 2004b) mostra que 5,3% dos jovens entre 20 e 24 anos são analfabetos, enquanto 3,6% dos que têm entre 18 e 19 anos estão nesta condição e 3% dos que se encontram na idade entre 15 e 17 anos. Este quadro, que decorre de déficits históricos de escolarização e da necessidade de abandono dos estudos para inserção no mercado de trabalho, gera uma baixa qualificação educacional e profissional que acaba por comprometer o desempenho e a ascensão social do jovem.

Em 2006, os Indicadores Sociais do IBGE (BRASIL, 2007b) evidenciam uma *mudança bastante significativa* no *quadro de escolarização* da juventude, contabilizando 82,2% dos jovens entre 15 e 17 anos e 31,7% entre 18 e 24 anos na

escola. Em 2001, mais da metade (17 milhões) dos jovens brasileiros entre 15 e 24 anos estavam fora da escola, sendo que dos que estudavam, somente 42% chegavam ao ensino médio e apenas 36,4% conseguiam concluí-lo, o que é bastante preocupante, uma vez que este é considerado como nível básico de formação escolar frente às novas exigências impostas pelo mercado de trabalho. Ao ensino superior, somente 3,6% conseguem ter acesso e, mesmo assim, sem garantia de conclusão.

O Instituto Cidadania (2004) estabelece uma grande *correlação* entre *padrão econômico e exclusão escolar*, com base em dados que revelam que o número de adolescentes das classes mais empobrecidas que abandona a escola é o dobro dos de classe de renda mais alta, e que 75% dos jovens entre 20 e 24 anos já estão no mercado de trabalho, mas apenas 28% continuam os estudos.

O *mercado de trabalho* se caracteriza como um espaço onde os jovens enfrentam condições bastante adversas, concentrando-se nesta faixa etária as maiores taxas de desemprego e trabalho precário, além de maior carga horária e menor remuneração. Dos 65% de jovens entre 16 e 24 anos em condição economicamente ativa, em 2001, 18% não estavam empregados, 40,5% trabalhavam na informalidade e 16,3% não recebiam nada por seu trabalho.

Entre os jovens *desempregados*, 23,8% eram negros e 16,4% brancos, 22,2% moças e 14,5% rapazes, e 26,8% pertenciam a famílias mais pobres, reforçando que negros, mulheres e pobres se encontram em maior grau de exclusão e vulnerabilidade social.

A análise do Instituto Cidadania (2004) revela ainda que a maior parte dos jovens *mora com os pais*. Apenas 12,5% já constituíram sua própria família, sendo que 78% são solteiros e entre os casados, somente 7% o são oficialmente. A idade média de saída da casa dos pais para constituir família é de 22 anos.

O número de jovens do sexo feminino *com filhos* é elevado - 7,2% na faixa etária de 15 a 17 anos e 22,4% entre 18 e 19 anos - e se concentra mais nas regiões Norte e Nordeste. Entre os jovens pesquisados, 22% já tinham pelo menos 1 filho, mas 8% ainda moravam com os pais ou parentes, o que mostra que a maternidade ou paternidade não está necessariamente associada à superação da condição juvenil ou da dependência dos pais.

A correlação entre as taxas de *gravidez* juvenil e *baixas escolarização e renda* é bastante significativa. Entre as jovens de 11 a 19 anos com filhos, 81,2% estavam fora da escola e sua renda familiar per capita era de meio salário mínimo, enquanto entre as que não tiveram filhos a renda era de 1,2 salários. O índice de jovens com filhos, com escolaridade até o ensino fundamental, foi de 30%, caindo para 9% no ensino superior. Isto mostra que a gravidez precoce na adolescência de baixa renda traz prejuízos ao processo de emancipação, autonomia e desenvolvimento social da jovem.

A *família* é citada pelos jovens como a *instituição em que mais confiam*, sendo fonte de referência e apoio. Diante deste dado, a valorização da família, no processo de conquista da autonomia e de colocação do jovem na sociedade, se torna um imperativo para a elaboração de políticas sociais que integrem participação, ampliação de direitos e garantia de proteção social. E a responsabilização da família por problemas de desvio social e criminalidade juvenil precisa ser revista. É preciso ouvir o que os jovens têm a dizer sobre suas famílias para redefinir ações centralizadas no núcleo familiar.

E também é importante considerar os diferentes significados atribuídos a esta instituição pelos jovens, porque a família hoje é a referência do atendimento no Sistema de Garantia de Direitos, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Sistema Único de Assistência Social, decorrente da Lei Orgânica de Assistência Social. E vem sendo cada vez mais valorizada no Sistema Único de Saúde, via Programa de Saúde da Família, e no Plano Nacional de Educação, respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Neste sentido, é bastante pertinente a análise de Abramo (2005) sobre os cuidados que os programas dirigidos a jovens devem ter, ao colocar a família como centro de seus eixos de ação.

O documento do Projeto Juventude chama a atenção para o fato de que *“no processo de construção de autonomia e individuação frente à família, além da conquista de independência econômica, o jovem busca um progressivo desligamento da autoridade dos pais, estabelecendo confronto entre valores e idéias a partir de novas fontes de referência, até chegar a um modo próprio de ser e de enxergar o mundo”*. Com base nisso, o documento alerta para o fato de que se, nas ações para a infância e adolescência, cada vez mais se compreende que a família deve ser o alvo central, no caso dos jovens *“torna-se importante uma reflexão mais profunda e atualizada com vistas a definir por que, quando e como ações voltadas para os jovens*

devem – ou não – se ancorar no núcleo familiar” (ABRAMO, 2005, p. 32, grifos da autora).

Ao mesmo tempo, a família, enquanto instrumento de mediação no processo de desenvolvimento humano e comunitário, não pode ser desconsiderada no cenário das políticas para a juventude, pois

...sofre constantes impactos das ações geradas pelas macro e micropolíticas. Por isso, é tão importante contextualizá-la no cenário social em que está situada. Como um centro aglutinador de políticas públicas, a família ainda carece de investimentos por parte dos programas contemplados na agenda política social brasileira. A situação de vulnerabilidade das famílias encontra-se diretamente associada à situação de pobreza e ao perfil de distribuição de renda no País. Assim como se observa também em outros países, os programas de transição econômica e de ajustes macroeconômicos têm tido diferentes impactos nas famílias (UNICEF, 2003, p. 15).

Assim, fortalecer o papel da família no processo de autonomia, participação e protagonismo dos jovens, respeitando suas especificidades e singularidades, é um grande desafio que se coloca às políticas públicas de/para/com a juventude.

Com relação à *ocupação do tempo livre*, 91% dos jovens afirmam *assistir televisão* durante a semana e 87% nos finais de semana. Isto reforça o poder dos meios de comunicação na atribuição de sentidos e na formação do imaginário desta população.

As entrevistas com os jovens evidenciaram uma forte tensão entre busca de emancipação social e subordinação aos ditames impostos pela sociedade de consumo que, aliada às imagens de juventude veiculadas pela mídia, gera intensas ambigüidades e contradições. Além disso, o contraste entre aspirações e estilos de vida estimulados pela mídia e as limitações de renda e condições sociais, a inexistência de políticas públicas adequadas de inserção, e a insuficiência de instrumentos de mediação de informação e cultura, principalmente nas periferias, tornam a juventude bastante vulnerável à ação do crime organizado, sobretudo dos traficantes (INSTITUTO CIDADANIA, 2004).

A inserção do jovem na *marginalidade* une a impulsividade e o espontaneísmo da juventude com o sentimento de poder e onipotência de portar uma arma, ampliando a

cultura da intolerância e da violência. Isso leva a reações de intransigência da sociedade, como a mobilização em torno do rebaixamento da idade penal, além de criar um forte estigma de criminalização da pobreza, aumentando as dificuldades de inserção social, principalmente para quem vive na periferia.

Ao mesmo tempo, a *violência* é uma das principais *preocupações* dos jovens, resultado de vivências bastante traumáticas. 11% dos jovens entrevistados já haviam sofrido algum tipo de violência física, geralmente dentro de casa ou na vizinhança, cometida por familiares, parentes, namorados ou conhecidos. Cerca de 20% já haviam sido assaltados e 46%, perdido algum parente ou amigo de forma violenta.

Outra realidade bastante complexa se refere ao uso de drogas. Pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde, em parceria com o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, em 2002, citada no Plano Nacional da Juventude (BRASIL, 2004), estima que existam cerca de 800.000 usuários de drogas injetáveis no país, a maioria jovens entre 18 e 30 anos de idade. As drogas mais utilizadas eram álcool, maconha e cola e, em proporção muito menor, cocaína, crack e drogas injetáveis. O início do consumo de drogas injetáveis se dá por volta dos 16 anos, sendo que 85% dos usuários fazem uso da droga em grupo. A maioria interrompeu os estudos antes do término do primeiro grau. Apresentam altas taxas de infecção - hepatite C (56,4%) e HIV (36,5%) -, sendo que 80% já foram presos alguma vez, e 23% já procuraram tratamento para dependência química.

Neste contexto, torna-se prioritário o enfrentamento consistente da questão do uso de drogas como um problema de saúde pública, e a *implementação de ações* que possibilitem aos jovens o *acesso e a produção de cultura, esporte e lazer*, como estratégias de sociabilidade e de construção de identidades positivas, linguagens e códigos próprios, principalmente em regiões pobres e periféricas das grandes cidades, em municípios de pequeno porte e na zona rural.

Reagindo ao déficit histórico de atividades de cultura, esporte e lazer, os jovens participam ou se envolvem na organização de grupos, que se tornam espaços de criação cultural e canais de articulação de identidades coletivas. 15% dos jovens pesquisados participavam diretamente de algum grupo e 54% conheciam grupos culturais de sua

comunidade, com predomínio de atividades musicais, teatro, dança, rádio comunitária e esportes radicais (INSTITUTO CIDADANIA, 2004).

Contrariando o estereótipo de que a juventude não se preocupa com *política*, 85% dos jovens consideravam a política importante e 65% revelavam consciência da influência direta da política em suas vidas. Por outro lado, a maioria (57%) se sentia distante dos mecanismos de participação, o que dificultava os sentimentos de incorporação e legitimação destes mecanismos.

Entre 40% e 60% mostravam *interesse e vontade de participar*, principalmente em associações *comunitárias ou profissionais*, entidades de defesa do meio ambiente, ações contra o racismo, de assistência social ou nos Conselhos das áreas de educação e saúde. E, o que é muito significativo, 84% acreditavam em seu poder de mudar o mundo, sentimento impulsionador da marcante presença dos jovens em momentos decisivos da vida coletiva, como grandes mobilizações e acontecimentos políticos, em encontros e fóruns, onde se tenta traçar um novo mundo possível, e em espaços de debate a respeito das políticas de juventude.

Um fenômeno significativo estudado por Waiselfisz (2004b) e que merece destaque no *processo de elaboração e construção das políticas para a juventude* é a *ampliação*, nos grandes *centros urbanos*, dos *índices de violência envolvendo jovens*, tanto na condição de *vítimas*, como de *agressores*. Os dados levantados em sua pesquisa apontam que a taxa de mortalidade por causas violentas (homicídios, suicídios e acidentes de trânsito) entre a população jovem foi de 74,42 para cada cem mil, contra 48,15 para o restante da população. Destas, 54,5 mortes se relacionaram apenas a homicídios, atingindo predominantemente os homens.

As *mortes por causas violentas* na juventude são *superiores* às decorrentes de *causas endógenas*, como doenças e deterioração das condições de saúde. Aqui os níveis de mortalidade se associam a fatores como: más condições de moradia, saneamento e esgoto, insuficiência e precariedade dos serviços de assistência à saúde, ausência ou limitação de trabalhos de educação e prevenção à saúde.

Entre as *doenças* que mais atingem os jovens, se sobressaem as neoplasias (18%), emparelhadas com as doenças infecciosas e parasitárias, e as relacionadas aos aparelhos circulatório e respiratório.

Com base nas situações de segregação, exclusão e vulnerabilidade dos jovens, detectadas em sua pesquisa, Waiselfisz (2004b) construiu o Índice de Desenvolvimento Juvenil/IDJ. Partindo de uma compreensão ampliada de desenvolvimento humano, enquanto um conjunto de dimensões sociais e econômicas, este Índice busca identificar a existência e os graus de debilidade no acesso dos jovens a bens e serviços e explicar suas dificuldades em acessar as oportunidades.

O *IDJ/Índice de Desenvolvimento Juvenil*, estruturado em três índices parciais de educação, saúde e renda, avaliados a partir de 6 indicadores, analisa os fatores que incidem, positiva ou negativamente na vida presente e no futuro da juventude, considerando as dimensões *conhecimento, vida longa e saudável e nível de vida digno*.

Os indicadores utilizados por Waiselfisz (2004b) no *IDJ/Índice de Desenvolvimento Juvenil* foram construídos com base nos seguintes dados (p. 174):

- **Analfabetismo**, porcentagem de analfabetos na faixa de 15 a 24 anos em relação à população total da mesma faixa etária. Fonte: PNAD 2001.
- **Escolarização Adequada**, porcentagem de jovens de 15 a 24 anos que freqüentam escola de Ensino Médio ou Superior em relação à população total da mesma faixa etária. Fonte: PNAD 2001.
- **Qualidade do Ensino**. Média estandardizada das escalas de proficiência da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino médio, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Fonte: SAEB 2001.
- **Mortalidade por Causas Internas**, taxa de óbitos em 100.000 jovens de 15 a 24 anos, atribuídos a causas internas, segundo definição da Classificação Internacional de Doenças - CID-10. Fonte: SIM 2000.
- **Mortalidade por Causas Violentas**, taxa de óbitos em 100.000 jovens de 15 a 24 anos, ocorridos por causas violentas (suicídios, acidentes de transporte e homicídios, segundo definição da Classificação Internacional de Doenças - CID-10. Fonte: SIM 2000.
- **Renda Familiar per capita**, valor do rendimento mensal familiar dividido pelo número de membros da família dos jovens na faixa de 15 a 24 anos. Fonte: PNAD 2001.

O *IDJ/Índice de Desenvolvimento Juvenil*, enquanto instrumento norteador das políticas públicas para a juventude, ganha uma dimensão significativa no contexto atual, na medida em que, ao enfatizar a elevação dos níveis de educação, saúde e renda, como

condição de garantia de uma vida digna, fortalece o investimento no jovem como estratégia para o desenvolvimento nacional.

Além disso, considerada a grande diversidade e complexidade da condição juvenil atual, o *IDJ/Índice de Desenvolvimento Juvenil* pode favorecer a criação de programas, projetos e ações baseados em um novo paradigma, capaz de atualizar e renovar os sentidos da juventude e de potencializar o desenvolvimento e a inserção social ativa e participativa dos jovens.

1.2 Conceituando Políticas Públicas.

De acordo com Bucci (2001), as políticas públicas pertencem ao campo da ciência política e a necessidade de estudá-las está diretamente relacionada à concretização dos direitos humanos, em especial dos direitos sociais.

Os direitos sociais, considerados de segunda geração, englobam os direitos econômicos, sociais e culturais, e têm como principal função garantir que todas as pessoas tenham condições de gozar os direitos individuais. Estes últimos, chamados de primeira geração, se referem aos direitos inerentes à pessoa humana – direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à moradia, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária –, explicitados no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2000a).

Outra categoria de direitos, definida pela autora, engloba os direitos de terceira geração, intitulados transgeracionais, por estender temporalmente a garantia dos direitos individuais para os indivíduos não nascidos. Estão entre estes, o direito ao meio ambiente equilibrado, à biodiversidade e ao desenvolvimento.

A evolução e ampliação dos direitos impõem a necessidade de criação, por parte do Estado, de instrumentos e medidas concretas para disciplinar o processo social, de forma a neutralizar a força desagregadora e excludente da sociedade capitalista e melhorar as condições sociais, garantindo os direitos individuais e de cidadania a todos, da forma mais abrangente possível.

Estes instrumentos são as políticas públicas, que, atuando num plano operacional, com base em normas legais, concretizam princípios e regras, visando à realização de determinados objetivos.

Na visão de Bucci (2001), as políticas públicas são construídas a partir de atos, decisões e normas de natureza heterogênea, submetidas a regimes jurídicos distintos, envolvem programas de ação governamental voltados à concretização dos direitos, e são consideradas políticas sociais.

As políticas públicas funcionam como instrumentos de aglutinação de interesses em torno de objetivos comuns, que passam a estruturar uma coletividade de interesses. Segundo uma definição estipulativa: toda política pública é um instrumento de planejamento, racionalização e participação popular. Os elementos das políticas públicas são os fins da ação governamental, as metas nas quais se desdobra esse fim, os meios alocados para a realização das metas e, finalmente os processos de sua realização (BUCCI, 2001, p. 13).

Palmeira e Lechner (1996), se contrapondo a esta visão governamental de políticas públicas, afirmam que, em sua gênese, natureza e conteúdo, as políticas derivam do esforço de amplos setores da população, que lutam por melhores condições de vida, exercendo seu poder de participação política, sua cidadania democrática.

Para os autores, as políticas públicas são voltadas ao interesse geral, o que determina um conteúdo plural, tolerante e ético, e seu principal objetivo, ao nível ideológico, é reduzir as desigualdades sociais e assegurar a justiça. Diferentemente das políticas sociais, dirigidas especificamente para a população pobre e, por isso, de natureza corretiva e paliativa, as políticas públicas visam garantir o redirecionamento da sociedade em torno do bem estar coletivo da população, sendo de natureza preventiva e organizativa. Neste sentido, abrem possibilidades de estabelecimento de mecanismos capazes de expressar uma nova ética, onde os direitos coletivos predominem sobre os interesses individuais.

Silveira et alli (2007) ampliam a concepção de políticas públicas ao concebê-las como um

Conjunto de normas que orientam práticas e respaldam os direitos dos indivíduos em todos os níveis e setores da sociedade. Elas devem ter como base os princípios da igualdade e da equidade, disseminando o sentido de justiça social. Por meio delas, os bens e serviços são distribuídos, redistribuídos, de maneira a garantir o direito coletivo e atender às demandas da sociedade (p. 21).

Colocando a origem das políticas públicas nas respostas aos problemas sociais, as autoras enfatizam que estas devem apresentar soluções concretas para as dificuldades percebidas nas áreas de saúde, educação, social, trabalho e outras.

Aprofundando esta visão mais ampliada, Sposito e Carrano (2003) associam políticas públicas ao conjunto de ações articuladas e operacionalizadas por meio de recursos financeiros e humanos, que se caracterizam pela capacidade de impacto e pela duração temporal. Os autores afirmam ainda que, por constituir-se a partir de diferentes níveis de relações entre Estado e sociedade civil, as políticas públicas não devem ser confundidas com políticas governamentais, mesmo que um de seus traços característicos seja a presença do aparelho público-estatal na definição, acompanhamento e avaliação de sua execução, assegurando-lhes o caráter público.

Segundo Gonçalves (2003), as principais características das políticas públicas englobam seu caráter democrático, por meio do qual se efetiva o acesso universal aos direitos sociais básicos; seu caráter ético-político, de respeito às necessidades e peculiaridades da população; e seu caráter de promoção da cidadania, por meio do fortalecimento dos mecanismos de participação da população a que se destinam.

Neste sentido, as políticas públicas envolvem as dimensões social e política, relativas ao campo do poder público, responsável por sua implementação, e ao campo da participação social. E envolvem também a dimensão subjetiva, na medida em que, para garantir sua eficácia, devem levar em conta a alteridade e singularidade dos sujeitos a que se propõem atingir, e os aspectos sócio-históricos da produção social do humano.

Vista desta forma, a compreensão do conceito de políticas públicas passa necessariamente pela contextualização da concepção de democracia presente no cenário brasileiro, a partir da aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), considerada

uma constituição cidadã, por atender às demandas e expectativas da sociedade, envolvendo ampla participação dos cidadãos em sua elaboração e aprovação.

Rompendo com a concepção liberal, que define democracia como método de seleção das elites, através da competição pelo voto, a Constituição de 1988 se ancora na teoria participativa de democracia, que enfatiza a participação da população na organização política e social e no exercício do poder (PATEMAN, 1992).

Trazendo os cidadãos para o centro do poder de decisão, a consolidação da democracia participativa depende de uma nova postura individual e coletiva, na medida em que o cumprimento da lei depende não só do fato de ter direitos, mas de se sentir com direitos, um sujeito capaz de participar e interferir nos rumos de sua vida e de sua história.

Esta nova postura de participação política envolve, por um lado, a ampliação de espaços e canais e, por outro, processos subjetivos diretamente relacionados à socialização e à criação de mecanismos de participação na família, na escola e no local de trabalho, pois, conforme analisa Schmidt (2001), o “caráter democrático” não é inato, mas sim construído socialmente.

De acordo com o autor, a democracia participativa, derivada da tradição da Revolução Francesa, necessita de “certas condições sociais mínimas e de formas de participação ativa dos cidadãos nas decisões políticas, que não se restringem ao ato de votar” (SCHMIDT, 2001, p. 18). Além disso, a

...manutenção de um regime democrático está na dependência de diversos fatores, entre eles instituições eficientes e legitimadas, condições econômicas que aliem níveis razoáveis de renda com certa igualdade social, existência de atores políticos capazes de integrar as possibilidades conjunturais com os procedimentos próprios da democracia, e uma cultura democrática, assumida majoritariamente nos diversos segmentos sociais (SCHMIDT, 2001, p. 18-19).

Por outro lado, conforme afirma Yamamoto (2003), para se compreender a concepção de política pública presente na democracia participativa, é preciso considerar a questão social, definida como “o conjunto de problemas políticos, sociais e

econômicos postos pela emergência da classe operária no processo de constituição da sociedade capitalista” (p. 43).

Para este autor, a contradição entre a socialização da produção e a apropriação privada dos mercados, determinada pela ascensão do capitalismo, levou o Estado a assumir responsabilidade pelos mecanismos extra-econômicos associados ao processo produtivo, e, ao mesmo tempo, institucionalizar direitos e garantias sociais, para se legitimar politicamente. As conseqüências do conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos, resultantes deste contexto, passaram a ser objeto da intervenção sistemática e contínua do Estado.

O confronto entre a acumulação de capital e as necessidades dos cidadãos acabou por transformar a política social em políticas sociais, levando as prioridades do campo social a serem tratadas de forma setORIZADA, fragmentada e parcial. Pois, quando predomina a igualdade, o grau de proteção social e de garantia dos padrões mínimos de vida se concretiza por meio de políticas universalistas, de natureza preventiva. Mas, quando predomina a desigualdade, além das políticas universalistas, tornam-se necessárias ações de enfrentamento às situações de extrema pobreza, através de políticas de caráter compensatório e redistributivo (YAMAMOTO, 2003).

A partir destas concepções, e no atual contexto econômico, histórico e social da juventude brasileira, é necessário levar em conta, na construção de políticas públicas para a juventude, a implantação e implementação de serviços e programas integrados e articulados em rede, de forma a assegurar as necessidades e direitos desta população. Isto é imprescindível para superar uma das principais características das atuais políticas públicas, que é, conforme Yamamoto (2003), incidir “nas seqüelas da questão social, transformadas em políticas estatais e tratadas de forma fragmentária e parcializada, com prioridades definidas ao sabor das conjunturas históricas particulares” (p. 44).

Tendo como princípio fundamental a superação da contradição básica do modo de produção capitalista, refletida na afirmação de Santos (1989) de que “a maximização da equidade é incompatível com a maximização do processo cumulativo” (p. 40), as políticas públicas adquirem papel central na garantia do direito à cidadania das diversas condições juvenis existentes na contemporaneidade.

1.3 A evolução das políticas para a juventude no Brasil.

O bem estar da criança, do adolescente e do jovem tem sido tema constante de discursos oficiais e não oficiais nos diversos níveis de gestão da política social e econômica do país. Entretanto, as ações voltadas para a garantia de seus direitos básicos costumam ser marcadas por uma prática fragmentada e isolada, sem uma perspectiva intersetorial e sem uma definição política que garanta sua continuidade, principalmente na mudança de governos. Isto dificulta a definição de parâmetros essenciais no processo de decisão e formulação das políticas, tornando-as muitas vezes ineficazes no cumprimento de sua função de promoção e garantia do desenvolvimento integral da população.

Conforme ressalta o UNICEF/Fundo das Nações Unidas para a Infância, em seu Relatório *Situação da Adolescência Brasileira* (2003, p. 7):

...um dos pontos de partida possíveis para políticas voltadas à adolescência implica a criação de oportunidades para as quais o adolescente possa canalizar positivamente toda sua energia, sua capacidade crítica e seu desejo de promover a justiça social. Para isso, os adolescentes devem ser considerados para além de sua significativa representação no cenário demográfico do País. Devem ser apoiados em suas capacidades de sujeito transformador e de promotor de mudanças construtivas.

Historicamente, as políticas para crianças e jovens, no Brasil, são marcadas por uma explícita dualidade. Por um lado, políticas de educação e saúde, idealmente universais, mas predominantemente acessíveis às populações de classe médias e altas. Por outro, políticas de assistência social, profissionalização, trabalho e “ressocialização” para crianças e jovens pertencentes às classes empobrecidas (CALIL, 2003). Uma dualidade que sempre

...produziu respostas dicotômicas do Estado e das instituições que tinham os jovens como público alvo: para os filhos das classes médias e altas, as políticas de educação e formação geral (incluindo esportes e poucas ações relativas ao tempo livre, intercâmbio cultural etc.), ao lado de medidas preventivas e punitivas no campo das transgressões morais e movimentos políticos. Para os jovens dos setores populares, as políticas se resumiam a algumas medidas de apoio à inserção no mundo do trabalho, mas mais fortemente medidas de prevenção, punição ou resgate das situações de desvio e marginalidade (ABRAMO, 2005, p. 23).

A partir de 1970, a emergência da questão dos meninos de rua como tema social, impulsionou uma significativa mudança no panorama das políticas públicas, trazendo para o centro da discussão a infância e a juventude em situação de abandono ou de desvio. Por um lado, desencadearam-se ações de repressão e violência contra esta população, mas, por outro, ela se transformou em bandeira de luta e mobilização social de setores progressistas da sociedade (ABRAMO, 2005).

Estes setores, envolvendo juristas, técnicos da área social, educadores, militantes de movimentos sociais e comunitários, se articularam em torno da defesa dos direitos infanto-juvenis, e passaram a questionar o modelo de institucionalização predominante na época, em função das perversas conseqüências para o desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social, apontadas em vários estudos e pesquisas (CALIL, 2007).

A visão dicotômica da sociedade com relação às crianças e jovens excluídos de seus direitos, os chamados “menores” pelo Código de Menores, originou princípios, diretrizes e ações opostas com relação às políticas públicas para esta população.

A diretriz baseada na doutrina da “situação irregular” responsabilizava a própria criança e sua família por sua condição, e enfatizava a repressão e o assistencialismo, como forma de solução para o abandono de crianças pobres, priorizando a institucionalização compulsória em internatos ou orfanatos, com a anuência do Poder Judiciário.

A outra linha de ação defendia o trabalho no próprio espaço de origem da criança e do jovem, por abrir possibilidades para a busca autônoma de soluções aos problemas, e favorecer a participação da família e da comunidade. (ROSSELLÓ, PINTO & CALIL, 2000)².

Com base na priorização do trabalho voltado para a família e a comunidade e na concepção de sujeitos de direitos, multiplicaram-se “experiências alternativas” de

² ROSSELLÓ, Maria Fuencisla, PINTO, Maria Cecília e CALIL, Maria Izabel. *Saindo da rua para a conquista da cidadania: Um estudo sobre metodologias inovadoras utilizadas no processo de reinserção social de crianças e adolescentes em situação de rua no Brasil*. Brasil: OEI/Organização de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y La Cultura & Banco Mundial, setembro de 2000 (estudo não publicado). Parte deste estudo, relativa à Fundação Projeto Travessia, foi publicada em CALIL, Maria Izabel. *Da rua para a Cidadania: 5 anos de Travessia*. São Paulo: Publisher, 2000.

atendimento a meninos e meninas em situação de rua, desenvolvidas principalmente por entidades da sociedade civil.

Atento a este movimento, o Fundo das Nações Unidas para a Infância/*UNICEF*, por meio do *Projeto Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua*, possibilitou encontros para troca de idéias sobre metodologias de trabalho entre profissionais e educadores de todo país, desencadeando a construção de uma nova concepção de atendimento.

A reunião e articulação destes atores resultaram na criação, em 1985, do *Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua/MNMMR*, organização não governamental de defesa e promoção dos direitos de meninos e meninas em situação de rua, cuja atuação foi fundamental para a inclusão do Artigo 227 na Constituição Federal de 1988, embrião do Estatuto da Criança e do Adolescente (CALIL, 2007).

A aprovação da “Constituição Cidadã”, em 1988, foi um marco divisório na forma de pensar e executar as políticas sociais, por institucionalizar a participação da população na definição e no controle destas políticas e do orçamento público.

Em 1990, por pressão de diferentes segmentos da sociedade brasileira, foi aprovado o *Estatuto da Criança e do Adolescente/Lei 8.069/90* (BRASIL, 2000a), que, a partir da doutrina da proteção integral, legalizou a concepção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, resgatando sua identidade de pessoas em condições especiais de desenvolvimento.

Definindo a criação do Sistema de Garantia e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (2000a) representou uma mudança radical nas políticas sociais para a infância e juventude, abrindo possibilidades de implantação de propostas inovadoras de atendimento, voltadas à superação de estereótipos e preconceitos projetados sobre o jovem.

Ancoradas em concepções do ser humano como ser social, cuja subjetividade é determinada pelas condições sócio-históricas e culturais, as propostas resgataram a importância do respeito às desigualdades e diversidades da condição juvenil.

A partir daí, cresceram as ações governamentais e não governamentais voltadas à promoção e defesa dos direitos infanto-juvenis, embora a distância entre a lei e a realidade ainda seja muito grande.

Entretanto, as ações e conquistas deste período foram destinadas basicamente à infância e à adolescência. Ao completar 18 anos, o jovem voltava ao limbo da ausência de programas e projetos adequados a suas necessidades e demandas.

Isto porque, conforme Abramo (1997), historicamente, as políticas específicas para a juventude, além da educação formal, nunca foram uma preocupação dos governos no Brasil. Nos países da América Latina, impulsionadas por organismos como a CEPAL/Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, ONU/Organização das Nações Unidas e governo da Espanha, as ações nesta área ganharam importância a partir dos anos de 1980, com a criação de projetos de cooperação regional e ibero-americana, intercâmbio de experiências, ações de capacitação técnica, encontros para elaboração de diagnósticos e discussão de políticas.

No Brasil, o debate sobre a juventude começou a se intensificar na década de 1990, com a ênfase dada por pesquisadores, organismos internacionais, movimentos juvenis e gestores municipais e estaduais às singularidades, vulnerabilidades e potencialidades da juventude (NOVAES, s/d).

Para Abramo (1997), o interesse pela juventude aparece em ações desenvolvidas por instituições e agências de trabalho social, como ONGs, associações beneficentes e assistenciais, antes mesmo de 1990, quando foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente. Mas a primeira iniciativa de âmbito federal para a juventude ocorreu somente na segunda metade da década de 1990, com a criação de uma Assessoria para Assuntos de Juventude, junto ao gabinete do Ministério da Educação, e dois programas do Comunidade Solidária – Universidade Solidária e Concurso de estímulo de financiamento a programas de capacitação profissional de jovens.

Outras iniciativas públicas começaram a surgir no final da década de 1990 e início da atual - coordenadorias, secretarias especiais, assessorias, comissões de juventude -, nos níveis federal, estadual e municipal, voltados à coordenação das ações do governo com as ONGs para a formulação e execução de programas e projetos na área (SOUZA, 2006). Mesmo com inúmeras dificuldades de consolidação, falta de

peçoal, equipamentos e estrutura, representaram um significativo avanço na forma de ver e considerar o jovem (SPOSITO e CARRANO, 2003).

De acordo com o *Projeto Juventude* (INSTITUTO CIDADANIA, 2004), isso ocorreu em função da intensificação da presença, no panorama nacional, da juventude das classes populares, reivindicando e cobrando respostas para questões que a preocupavam.

Estas questões concretas, diretamente relacionadas a demandas das áreas de saúde, segurança pública, trabalho e emprego, forneceram os elementos para a criação de políticas de enfrentamento aos chamados "problemas da juventude". As estratégias de solução se concretizaram em programas de formação profissional e trabalho e serviços específicos de saúde, cultura, esporte e lazer, muitos voltados ao controle social do tempo livre dos jovens, especialmente dos moradores em bairros periféricos das grandes cidades (SPOSITO e CARRANO, 2003).

Antes destas iniciativas governamentais, os projetos e programas eram exclusivamente voltados aos jovens em situação de "desvantagem social", ou seja, pertencentes às classes empobrecidas ou considerados de risco, com o objetivo de promover sua integração social. Estas iniciativas, agrupadas em programas de ressocialização e de capacitação profissional e inserção no mercado de trabalho, ao buscar o enfrentamento dos problemas sociais da juventude, acabaram por estigmatizar os jovens, atribuindo-lhes o significado de problemas sobre os quais era preciso intervir, buscando sua "salvação" ou "reintegração" à comunidade (ABRAMO, 1997).

Poucos projetos destoaram deste quadro, alguns enfatizando a formação integral do jovem, com ações de educação para a cidadania, e outros desenvolvendo a proposta de protagonismo juvenil, a partir da qual o jovem é visto como parceiro ativo do processo educativo.

Em outro plano, partidos políticos, sindicatos, centrais sindicais e movimentos sociais manifestaram preocupação com a juventude, principalmente em função de sua ausência nos espaços e canais de participação e em sua baixa adesão aos movimentos e organismos políticos (ABRAMO, 1997).

Esta preocupação, apesar de não se refletir em atitudes de maior compreensão dos processos vividos pela juventude, nem em formulação de políticas, acabou por fortalecer a organização dos jovens em torno de entidades estudantis e partidárias, ampliando as lutas, antes centralizadas na área de educação, para a criação de políticas específicas para a juventude.

Em resposta à movimentação juvenil e à própria complexidade contemporânea da inserção do jovem no mundo adulto, expandiram-se os programas sociais, governamentais e não governamentais, com apoio de organismos de cooperação internacional, agências das Nações Unidas e fundações empresariais, tendo as ONG's como principal elemento articulador. Estes programas, priorizando os problemas mais emergenciais dos jovens, visavam à erradicação ou redução das marcas da exclusão, por meio do aumento da escolaridade, do desenvolvimento do potencial criativo na produção cultural, da conscientização étnica, de gênero e de pertencimento comunitário (INSTITUTO CIDADANIA, 2004).

Ampliaram-se os programas de prevenção e educação na área da saúde, visando o enfrentamento da gravidez precoce, das doenças sexualmente transmissíveis, da drogadição. Multiplicaram-se as ações de combate e prevenção à violência, enfatizando a reinserção escolar, o fortalecimento da auto-estima e dos vínculos comunitários, por meio de atividades de cultura, esporte e lazer e de programas de capacitação profissional e geração de renda.

As mudanças também se refletiram no Poder Legislativo, com o aumento do interesse dos parlamentares na elaboração de projetos de lei dirigidos às demandas e anseios da juventude e a criação da Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude da Câmara Federal, em 2003. A importância da participação direta dos jovens nos espaços legislativos começou a ser reconhecida, com a criação de instâncias como as Comissões de Juventude ou Parlamento Jovem.

No plano do governo federal, a última década registrou um significativo avanço nas ações dirigidas à população jovem. O ano de 2003 representou um marco importante com uma intensa mobilização da sociedade civil, do legislativo e do executivo em torno da juventude. (NOVAES, s/d).

No final de 2003, foi criado um Grupo Interministerial que reuniu 19 Ministérios e produziu um amplo diagnóstico e sugestões para uma Política Nacional de Juventude. Para coordenar essa política, foi institucionalizada, em 2005, a Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência, na mesma Lei Federal (11.129/2005) que instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens/ Pro-Jovem (SOUZA, 2006).

Em 2007 foi apresentado o Projeto de Lei 27/07, que cria o Estatuto da Juventude, em tramitação no Congresso Nacional.

Apesar de todos estes avanços e de todas as conquistas, ainda há muito a se fazer no sentido de construir uma estratégia de abordagem integrada, inovadora e abrangente, que possibilite a abertura de canais formais de participação dos jovens na elaboração de diagnósticos e definições de diretrizes e prioridades na formulação de políticas, para que estas se tornem efetivamente públicas.

1.4 Os programas do Governo Federal para a Juventude

A construção de uma política nacional para a juventude encontra-se em processo, sendo que, atualmente vários programas e projetos vêm sendo executados pelo Governo Federal, centrados principalmente na proposta de prevenção, controle ou efeito compensatório.

Primeiramente, com base em nossos estudos e experiências de trabalho na área social, esclarecemos que programas, projetos, serviços e ações são os instrumentos de materialização das políticas públicas, de concretização de seus objetivos e diretrizes.

As ações são iniciativas pontuais, com objetivos bem específicos, que se realizam em um espaço determinado de tempo. A campanha de vacinação contra a rubéola, por exemplo, é uma ação da área de saúde infanto-juvenil. Os projetos se concretizam em intervenções voltadas para a solução ou enfrentamento de um problema específico, em um período de tempo delimitado, com metas a curto, médio e longo prazo. Os programas, assim como os serviços, são ações continuadas no tempo, com objetivos a longo prazo, que integram de forma permanente a política de uma determinada área. O enfrentamento à violência sexual contra crianças e jovens é um

exemplo de problema que se iniciou com projetos de âmbito municipal, desenvolvidos por Prefeituras e ONG's, e que, frente à sua complexidade, demandou a criação do Programa Sentinela³, atualmente transformado em serviço da área da assistência social.

Em estudo sobre a política nacional de juventude, Sposito e Carrano (2003) analisam a dificuldade do governo federal em sistematizar e divulgar informações sobre os programas e projetos dirigidos diretamente a esta população, entre 1995 a 2002, o que resultou na ausência de registros sobre seu acompanhamento gerencial e sua avaliação. Mesmo iniciativas como a do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, no sentido de avaliar os programas e projetos, com base nos macroobjetivos ministeriais do Plano Plurianual de 2000 a 2003, não conseguiu deixar claro o conjunto das ações realizadas e seus resultados.

Os autores associam a efetividade de um programa ao fator qualitativo, traduzido em ações bem estruturadas, focalizadas, referenciadas teoricamente e articuladas em rede, com outras esferas de governo e a sociedade civil. E utilizam referenciais como ano de criação dos programas, uniformidade em relação ao público focalizado, para avaliar sua implementação e adequação.

Considerando o ano de criação, apontam uma preocupação crescente do governo federal com a implantação de programas para a juventude, a partir de 1995, atingindo um ápice quantitativo no período entre 1999 e 2002, mas com o nível de qualidade comprometido pela fragmentação conceitual e pela inconsistência teórica e programática.

A ausência de uniformidade dos programas com relação ao público, focalizando indistintamente crianças, adolescentes e jovens, evidencia, em suas opiniões, falta de consenso sobre a necessidade de políticas específicas para a juventude e uma heterogeneidade de referenciais com relação aos parâmetros etários, ora estendendo a infância até os 14 anos, ora definindo jovem como acima de 10 anos.

³ O Programa Sentinela, criado em 2001 pelo governo federal, integra a política nacional de atendimento integral, especializado e multiprofissional às crianças e adolescentes vitimizados pela violência, no âmbito da assistência social, em cumprimento ao Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-juvenil aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/ CONANDA (Fonte: http://www.cedeca.org.br/publicacoes/const_21.pdf).

De acordo com o *Guia de Políticas Públicas de Juventude* (BRASIL, 2006), o governo federal desenvolve 19 (dezenove) programas de ampliação ao acesso à educação de qualidade, ao esporte, lazer, cultura, tecnologia de informação, geração de trabalho e renda, direitos humanos e políticas afirmativas, voltados a garantir direitos e oferecer oportunidades aos jovens.

Visando fazer um levantamento abrangente, facilitar a localização dos programas e projetos no contexto organizacional do Governo Federal e identificar a área a que se dirigem, vamos agrupá-los em Ministérios, com base no Guia acima citado. Ressaltamos a necessidade de complementar os dados por meio de consultas atualizadas aos sites dos Ministérios⁴, tendo em vista o panorama diferenciado encontrado nas duas fontes, no que se refere ao número e tipo de programas. Essas diferenças, se por um lado evidenciam um processo em constante transformação e construção, como a própria dinâmica da vida, por outro dificultam a sistematização, análise e avaliação das políticas públicas, questão já levantada por Sposito e Carrano em 2003.

A seguir, apresentamos os 28 (vinte e oito) Programas e Projetos Nacionais de/para/com a Juventude, identificados nesta pesquisa.

A) Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (3 Programas):

1.4.1 Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano: integrando o *Programa Brasil Jovem*, sob responsabilidade da *Secretaria Nacional de Assistência Social*, o Agente Jovem está em processo de transição, sendo 2008 o último ano de sua execução. Destina-se a jovens de 15 a 17 anos em situação de vulnerabilidade e risco social, pertencentes a famílias com renda per capita de até ½ salário mínimo, preferencialmente evadidos da escola, egressos de programas sociais ou em cumprimento de medida sócio-educativa e/ou protetiva. Seus principais objetivos são estimular o protagonismo juvenil, garantir a inserção e permanência na escola, favorecer a integração à família, à comunidade e à sociedade, reduzir os índices de violência, de uso de drogas, de DST/AIDS e de gravidez precoce. As atividades envolvem capacitação social nas áreas de saúde, cidadania e meio ambiente e posterior atuação na

⁴ Os sites consultados serão identificados na descrição dos programas e projetos desenvolvidos pelos Ministérios.

comunidade, mediante uma bolsa mensal. A partir de 2009 será transformado no *Pro-Jovem Adolescente – Serviço Socioeducativo*, modalidade do Programa Nacional de Inclusão de Jovens/Pro-Jovem, voltada, exclusivamente, para a faixa etária de 15 a 17 anos, integrada às ações de proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social/SUAS. Passará a atender jovens na mesma faixa etária, pertencentes a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família/PBF; egressos de medida sócio-educativa de internação ou em cumprimento de outras medidas sócio-educativas em meio aberto; em cumprimento ou egressos de medida de proteção; egressos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil/PETI; egressos ou vinculados a programas de combate ao abuso e à exploração sexual.

No site deste Ministério (www.mds.gov.br) encontramos 2 (dois) serviços que não constam do *Guia de Políticas Públicas de Juventude* (BRASIL, 2006), desenvolvidos no âmbito do *Centro de Referência Especializado de Assistência Social/CREAS*, instância do *Sistema Único de Assistência Social/SUAS*, que oferece atenções especializadas de apoio, orientação e acompanhamento a indivíduos e famílias com um ou mais membros em situação de ameaça ou violação de direitos. Estes serviços são descritos a seguir:

1.4.2 Serviço de Enfrentamento à Violência, ao Abuso e a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (Antigo Programa Sentinela): tem por objetivo assegurar proteção imediata e atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência (física, psicológica, negligência grave), abuso ou exploração sexual comercial, bem como a seus familiares. Oferece acompanhamento psicossocial e jurídico especializado, de forma multiprofissional, em permanente articulação com a rede de serviços sócio-assistenciais e das demais políticas públicas, e com o Sistema de Garantia de Direitos (Ministério Público, Conselho Tutelar, Vara da Infância e da Juventude, Defensoria Pública e outros). O atendimento inclui ações de prevenção e busca ativa, realizada por equipes de abordagem em locais públicos, com mapeamento e encaminhamento das situações de risco e/ou violação de direitos que envolvam crianças e adolescentes.

1.4.3 Serviço de Orientação e Acompanhamento a Adolescentes em Cumprimento de Medida Sócio-educativa de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade: caracterizado como *Proteção Social Especial de Média Complexidade*, oferece um conjunto de procedimentos especializados para acompanhamento social de

adolescentes em cumprimento de Medidas Sócio-Educativas de Liberdade Assistida ou de Prestação de Serviços à Comunidade, garantindo que, além do caráter sancionatório, de responsabilização do adolescente, a medida tenha caráter pedagógico e socializante, a partir da concepção de que o adolescente é sujeito de direitos e pessoa em situação peculiar de desenvolvimento necessitando, portanto, de referência, apoio e segurança.

B) Ministério do Esporte (7 Programas):

1.4.4 Programa Bolsa Atleta: oferece bolsa mensal, diferenciada de acordo com as categorias Estudantil, Nacional, Internacional, Olímpica e Paraolímpica, a atletas jovens, a partir de 12 anos, que não contam com o patrocínio da iniciativa privada, e que revelam alto potencial em competições nacionais e internacionais. O objetivo é dar condições para dedicação ao treinamento esportivo e participação em competições, visando o desenvolvimento pleno da carreira esportiva, além da formação, manutenção e renovação das gerações de atletas com potencial para representar o país nos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos.

1.4.5 Programa Segundo Tempo: destinado a crianças e adolescentes entre sete e 14 anos, matriculados na rede pública de ensino e provenientes de famílias com baixa renda, tem como objetivo democratizar o acesso à prática esportiva, no turno oposto ao da escola, por meio de atividades esportivas, recreativas e culturais. Visa resgatar a cidadania, fortalecer a boa relação familiar, a participação da comunidade nas questões locais e colaborar para a inclusão social, o bem-estar físico, a promoção da saúde, o desenvolvimento intelectual e humano e o exercício da cidadania. Caracteriza-se pelo acesso a diversas atividades e modalidades esportivas (individuais e coletivas) e ações complementares, desenvolvidas em espaços físicos da escola ou em espaços comunitários, tendo como enfoque principal o esporte educacional. Trabalha em conjunto com mais de 100 parceiros das três esferas do governo – federal, estadual e municipal – ONG's, clubes sociais, entidades representativas de classe e diversas outras representações da sociedade.

Além destes 2 (dois) Programas citados no *Guia de Políticas Públicas de Juventude* (BRASIL, 2006), o site do Ministério (www.esporte.gov.br) se refere a mais 5 (cinco) abaixo relacionados:

1.4.6 Projetos Esportivos Sociais: resulta de uma parceria entre o *Ministério do Esporte e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/CONANDA*, e visa à captação de recursos incentivados junto a pessoas físicas e jurídicas, para direcionamento de doações a projetos esportivos para crianças e adolescentes entre 0 e 18 anos, com o objetivo de promover a inclusão social e ampliar o atendimento da demanda sócio-esportiva do país.

1.4.7 Descoberta do Talento Esportivo: ação voltada a identificar adolescentes e jovens matriculados na rede escolar, que apresentam níveis de desempenho motor, compatíveis com a prática do esporte de competição e de alto rendimento.

1.4.8 Jogos da Juventude: criado em 1995, interrompido em 1999 e retomado em 2001, este programa promove a prática de atividades esportivas entre os jovens, sob a perspectiva do Esporte de Rendimento, utilizando a competição para descobrir e aprimorar novos talentos para o esporte nacional. Reunindo seleções estaduais e modalidades em competição, possibilita a observação e a seleção de atletas de destaque por técnicos de diversas seleções esportivas brasileiras.

1.4.9 Olimpíadas Universitárias/JUBS: fruto de parceria com a *Confederação Brasileira de Desporto Universitário* e o *Comitê Olímpico Brasileiro*, este programa organiza competições de judô, futsal, atletismo, basquetebol, handebol, xadrez, natação e voleibol, entre atletas universitários, a cada dois anos, projetando os campeões para uma etapa internacional - a *Universiade*.

1.4.10 Olimpíadas Colegiais: resultado de ação conjunta com o *Ministério da Educação* e o *Comitê Olímpico Brasileiro*, este programa, implantado no início de 2000, se destina a jovens de 12 a 17 anos, e tem como objetivo fomentar o esporte escolar, o intercâmbio sócio-esportivo e o desenvolvimento do potencial esportivo do jovem brasileiro, além de mostrar à comunidade esportiva internacional a capacidade de organização do país com vistas à recepção de grandes eventos internacionais.

C) Ministério da Educação (10 Programas):

1.4.11 Programa Brasil Alfabetizado: lançado em 2003, tem por objetivo promover a alfabetização dos brasileiros com mais de 15 anos analfabetos, de forma integrada com

a educação de jovens e adultos, favorecendo a inclusão social de grupos historicamente excluídos. Iniciado como campanhas temporárias de alfabetização, de alcance limitado, a partir de uma parceria com a *Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República*, tornou-se um dos eixos estratégicos da política educacional do país, com ações direcionadas exclusivamente ao público jovem.

1.4.12 Programa Escola Aberta: desenvolvido por meio de um acordo de cooperação técnica com a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura /UNESCO*, e contando com a participação dos *Ministérios do Esporte e da Cultura*, amplia as oportunidades de acesso a atividades educativas, culturais, de lazer e de geração de renda, a toda comunidade, especialmente aos jovens, por meio da abertura das escolas públicas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos fins de semana. A parceria com o *Ministério do Trabalho e Emprego* garante o pagamento de uma ajuda mensal aos jovens que ministram oficinas.

1.4.13 Programa Escola de Fábrica: implantado em 2005 e executado por meio de parceria com ONG's, OSCIP's, prefeituras, fundações, cooperativas, escolas técnicas e empresas privadas, o objetivo deste programa é promover a inclusão de jovens de 16 a 24 anos no mercado de trabalho, por meio de cursos de iniciação profissional, oferecidos no próprio ambiente das empresas, e de uma bolsa mensal. Visa estimular o ingresso e a permanência dos jovens na educação básica regular e envolver o setor produtivo na formação desses jovens, aliando responsabilidade social à necessidade da indústria de contar com trabalhadores qualificados.

1.4.14 Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio/PROMED: com a finalidade de melhorar a qualidade e a eficiência do Ensino Médio e de ampliar a capacidade de atendimento em todo o país, se estrutura em dois subprogramas: Projetos de Investimento nas Unidades Federadas e Políticas e Programas Nacionais. O primeiro tem por objetivo repassar recursos aos estados e ao Distrito Federal para a implantação da reforma curricular e para a melhoria da qualidade e expansão da oferta de Ensino Médio em suas redes públicas. O segundo assegura à Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação, a coordenação nacional da reforma do Ensino Médio.

1.4.15 Programa Juventude e Meio Ambiente: coordenado de forma conjunta com o *Ministério do Meio Ambiente*, busca incentivar o debate entre os jovens, com foco em

políticas públicas ambientais, visando ampliar a formação de lideranças ambientalistas e fortalecer os coletivos jovens de meio ambiente nos estados e na Rede da Juventude pelo Meio Ambiente. Podem participar os jovens integrantes desses coletivos, com idade entre 15 e 29 anos. A formação é realizada em cinco eixos: educação ambiental, fortalecimento organizacional, educomunicação, empreendedorismo e participação política. A capacitação é presencial, em encontros e oficinas, e à distância, via *chats*, videoconferências e tutorias virtuais com especialistas.

1.4.16 Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA: criado em 2005, para ampliar a oferta de vagas nos cursos de educação profissional a trabalhadores que não tiveram acesso ao Ensino Médio na idade regular, é direcionado a jovens e adultos de, no mínimo 21 anos de idade, concluintes do Ensino Fundamental. São oferecidos cursos de formação inicial e continuada, integrados ao ensino de 5ª a 8ª séries, e educação profissional técnica, equivalente ao Ensino Médio.

1.4.17 Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio/PNLEM: implantado em 2004, amplia a distribuição de livros didáticos de português e matemática, antes restrita aos estudantes do Ensino Fundamental, para os alunos do Ensino Médio de todo país, com exceção de Minas Gerais e do Paraná, que desenvolvem programas próprios.

1.4.18 Programa Universidade para Todos/ProUni: criado em 2004, e institucionalizado em 2005, tem por objetivo democratizar o acesso à educação superior, ampliar vagas, estimular o processo de inclusão social e gerar trabalho e renda para estudantes de baixa renda, por meio de bolsas de estudo integral ou parcial em instituições privadas de ensino superior, que ficam isentas de tributos federais. Os estudantes recebem bolsa integral, bolsa parcial ou permanência, esta última quando estudam em período integral.

1.4.19 Programa Saberes da Terra: implantado por meio de uma ação conjunta com os *Ministérios do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Agrário*, e envolvendo parcerias com estados e municípios, e a participação de organizações não-governamentais e de movimentos sociais com atuação no campo, tem por objetivo fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos agricultores familiares no sistema

formal de ensino, oferecendo oportunidade de elevação de escolaridade, qualificação social e profissional e desenvolvimento de solidariedade e da cidadania para jovens e adultos.

Além dos 9 (nove) programas constantes do *Guia de Políticas Públicas de Juventude* (BRASIL, 2006), o site do Ministério da Educação (www.mec.gov.br) apresenta mais 1 (um):

1.4.20 Ações Educacionais Complementares: desenvolvido pela *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*, este Projeto visa implementar ações educativas complementares, em parceria com municípios e ONG's, com o objetivo de favorecer o acesso, a permanência e o sucesso escolar de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioambiental - trabalho infantil, exploração comercial (tráfico, turismo sexual, pornografia e prostituição), abuso sexual familiar e extra-familiar e uso de drogas. A atuação se dá por meio de Ações de Apoio Educacional, que envolvem atividades psicopedagógicas e acompanhamento psicossocial de crianças e jovens, e integração de adolescentes e jovens, a partir de 14 anos, em atividades vocacionais e no processo de profissionalização. E também Ações Educativas Complementares de Apoio a projetos dos municípios que trabalham a diversidade regional, gênero e racial, favorecendo a reinserção de crianças e jovens que estão fora da escola, e a permanência e sucesso dos outros.

D) Ministério do Desenvolvimento Agrário (2 Programas): (www.mda.gov.br)

1.4.21 Programa Nossa Primeira Terra: integrando uma das linhas de financiamento do *Programa Nacional de Crédito Fundiário*, destina créditos de até R\$ 40 mil a jovens sem terra, filhos de agricultores familiares e estudantes de escolas agrotécnicas, na faixa etária de 18 a 28 anos, que queiram permanecer no meio rural e investir em propriedade, por meio de aquisição de imóveis, investimentos em infra-estrutura básica e projetos comunitários. Além de estimular a permanência dos jovens e suas famílias no campo, possibilita qualificação técnica e maior inovação tecnológica nas propriedades rurais.

1.4. 22 Programa PRONAF Jovem: linha de financiamento do *Programa Nacional da Agricultura Familiar*, especialmente criada para os filhos dos agricultores familiares,

contempla com recursos de até R\$ 6mil jovens de 16 a 25 anos, que tenham concluído ou estejam cursando o último ano em centros familiares rurais de formação por alternância, ou em escolas técnicas agrícolas de nível médio, ou que tenham participado de curso ou estágio de formação profissional. Os recursos podem ser aplicados em projetos específicos de interesse de jovens agricultores familiares, em atividades que agreguem renda e/ou em novas iniciativas executadas pela família, e têm amplo prazo para pagamento, com juros reduzidos.

E) Ministério da Cultura (1 Programa): (www.cultura.gov.br)

1.4.23 Programa Cultura Viva: criado em 2004, com o objetivo de potencializar iniciativas culturais já existentes que reconheçam a cultura popular brasileira em toda sua diversidade, amplia o acesso da população de baixa renda à produção dos bens e serviços culturais e eleva a cultura popular ao mesmo patamar das manifestações tradicionalmente reconhecidas pela sociedade, por meio dos *Pontos de Cultura*, espalhados em localidades rurais, indígenas e quilombolas e centros urbanos de todo o país. Contribui ainda para valorizar o conhecimento dos mestres do saber (Ação Griô); fortalecer o contato entre as comunidades, a produção audiovisual e sua distribuição (Ação Cultura Digital); estimular o protagonismo juvenil (Ação Agente Cultura Viva); e aproximar a cultura brasileira da escola (Ação Escola Viva).

F) Ministério do Trabalho e Emprego (1 Programa): (www.mte.gov.br)

1.4.24 Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego/PNPE: criado em 2003, com o objetivo de reforçar a qualificação sócio-profissional para assegurar a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho, atende jovens de 16 a 24 anos, desempregados e integrantes de famílias com renda mensal per capita de até meio salário mínimo, com prioridade para pessoas com deficiência, mulheres, afro-descendentes, indígenas e ex-presidiários. É composto por seis modalidades, entre elas, o *Consórcio Social da Juventude*, o *Empreendedorismo Juvenil* e o *Jovem Aprendiz*. No *Consórcio Social da Juventude*, os jovens aprendem disciplinas gerais e capacitação profissional específica durante quatro meses, recebendo vale-transporte e uma bolsa-

auxílio. O *Empreendedorismo Juvenil* estimula e fomenta a geração de oportunidades de trabalho, negócios, ocupação, inserção social, organização e visão empreendedora da juventude, por meio de parcerias com instituições nacionais e internacionais de apoio aos jovens. O *Jovem Aprendiz* é uma oportunidade para jovens de 14 a 24 anos aprenderem um ofício ou profissão, com contrato de trabalho por tempo determinado em grandes e médias empresas, pelo Sistema S (SENAC/SENAI/SENAR) ou entidades especializadas.

G) Ministério da Defesa (2 Programas): (www.defesa.gov.br)

1.4.25 Projeto Rondon: relançado em janeiro de 2005, por sugestão da União Nacional dos Estudantes/UNE, é desenvolvido em parceria com o *Ministério da Educação, governos estaduais e prefeituras, UNE e Associação Nacional dos Rondonistas*, tendo apoio de empresas privadas e estatais. O objetivo é levar estudantes universitários a desenvolver, no período de férias, trabalhos em suas áreas de formação, em regiões menos favorecidas do país, sob a supervisão de professores, oportunizando sua participação no desenvolvimento social e econômico do país.

1.4.26 Projeto Soldado Cidadão: criado em agosto de 2004, com o objetivo de preparar os jovens egressos do serviço militar para o mercado de trabalho, oferece a oportunidade de aprendizagem de várias profissões nas áreas de telecomunicações, automobilística, alimentícia, construção civil, artes gráficas, têxtil, eletricidade, comércio, comunicações, informática, entre outras. Participam também a *Fundação Cultural Exército Brasileiro/FUNCEB*, a *Confederação Nacional do Comércio/CNC* e a *Confederação Nacional da Indústria/CNI*, essas duas últimas por intermédio de órgãos certificadores do Sistema S. É ligado ao *Programa de Desmobilização do Militar Temporário*, incluindo também jovens que estão prestando o Serviço Militar Inicial.

H) Secretaria-Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional da Juventude (1 Programa): (www.planalto.gov.br)

1.4.27 Programa Nacional de Inclusão do Jovem/Pro-Jovem: criado em 2005, sob a responsabilidade da *Secretaria Nacional da Juventude* e executado pelas prefeituras municipais, este programa envolve esforços dos *Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome*, numa perspectiva intersetorial. É dirigido a jovens entre 18 e 24 anos, sem vínculo formal de emprego, com pelo menos até a 4ª. série do ensino fundamental, mas sem a conclusão da 8ª, que não esteja freqüentando a escola. Seus objetivos são oferecer condições para a inserção do jovem no mercado de trabalho por meio da: elevação da escolaridade, visando à conclusão do ensino fundamental; da qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã; e do desenvolvimento de ações comunitárias, com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local.

I) Ministério da Saúde (www.saude.gov.br):

Embora o *Guia de Políticas Públicas de Juventude* (BRASIL, 2006) não se refira a nenhum Programa na área da saúde, o site inclui 1 (um) programa específico para a população jovem, que se destaca por sua amplitude e abrangência.

1.4.28 Programa de Saúde do Adolescente e do Jovem: único e amplo programa deste Ministério voltado para jovens de 10 a 24 anos, iniciou-se em 1989, a partir das iniciativas do *Programa Saúde do Adolescente/PROSAD*, reunidas posteriormente na *Área de Saúde do Adolescente e do Jovem/ASAJ*, responsável pela articulação dos diversos projetos e programas voltados para a adolescência e a juventude, envolvendo: crescimento e desenvolvimento, sexualidade, saúde mental, saúde reprodutiva (gravidez na adolescência), saúde do escolar adolescente, prevenção de acidentes, violência e maus-tratos, família. Além de desenvolver atividades relacionadas à promoção, proteção e recuperação da saúde de adolescentes e jovens, de forma a garantir uma atenção integral à saúde desta população, o programa tem por objetivo contribuir com a formulação de políticas nacionais integradas, principalmente com a participação juvenil. As ações são realizadas em parceria com as diversas áreas técnicas do *Ministério da Saúde* e, em especial, com a *Área da Saúde da Mulher, Saúde Mental, Saúde da Pessoa com Deficiência, Saúde do Trabalhador e Tabagismo, DST/AIDS*.

Desde 2004, o governo tem dado prioridade à integração das ações dos vários Ministérios e Secretarias, visando sua efetividade, e cumprindo as indicações feitas pelo Grupo Interministerial da Juventude, a partir dos resultados de estudos e análises de programas, dados estatísticos e diagnósticos da realidade juvenil.

Este Grupo identificou, naquele ano, 45 Programas Federais de atendimento ao público jovem, 131 ações vinculadas aos programas do Governo Federal, 19 ações específicas para os jovens e 18 Ministérios e Secretarias envolvidos no desenvolvimento destas ações. E, a partir de uma análise intersetorial elaborou as seguintes recomendações:

- Consolidar a Política Nacional de Juventude, dialogando com a sociedade;
- Definir arranjo institucional para coordenar ações governamentais da juventude;
- Criar formas de participação e diálogo permanente com os segmentos organizados da juventude;
- Estabelecer mecanismos de acompanhamento e avaliação de ações destinadas aos jovens;
- Realizar um mapeamento dos equipamentos de atendimento aos jovens existentes no país, com o objetivo de integrar as ações desenvolvidas e desconcentrar territorialmente a oferta;
- Priorizar o atendimento aos jovens que estão fora da escola, na reformulação do EJA/Educação de Jovens e Adultos;
- Criar portal de informação de interesse do público jovem;
- Fomentar e fortalecer iniciativas voltadas ao combate de todo tipo de discriminação;
- Criar mecanismos e ações que propiciem o protagonismo dos jovens na sua comunidade, estimulando o desenvolvimento de valores de paz e solidariedade social.⁵

Visando operacionalizar estas recomendações e atender as reivindicações dos movimentos juvenis, organizações da sociedade civil, e iniciativas do Poder Legislativo, foi instituída a Política Nacional da Juventude, inaugurando no país uma política de Estado voltada para os jovens.

⁵ Informações obtidas no site da Secretaria-Geral da Presidência da República, disponível em www.planalto.gov.br/secgeral/frame_juventude.htm Acesso em 21/04/2008.

Um dos principais braços desta política é a *Secretaria Nacional da Juventude*, vinculada à *Secretaria Geral da Presidência da República*. Constituindo-se como uma referência da população jovem no Governo Federal, esta Secretaria tem a função de integrar os programas e ações federais destinados aos jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos, levando em conta as características, especificidades e a diversidade da juventude; fomentar a elaboração de políticas públicas para o segmento juvenil municipal, estadual e federal; interagir com os Poderes Judiciário e Legislativo na construção de políticas amplas; e promover espaços para que a juventude participe da construção dessas políticas. A Secretaria é responsável ainda pelo desenvolvimento do Programa Nacional de Inclusão do Jovem/Pro-Jovem.

O outro braço é o *Conselho Nacional da Juventude/CONJUVE*, instituído em também em 2005, como um espaço de diálogo entre a sociedade civil, o governo e a juventude brasileira. Sendo um órgão consultivo, tem como objetivos: assessorar a Secretaria Nacional de Juventude na formulação de diretrizes da ação governamental; promover estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil; e assegurar que a Política Nacional de Juventude do Governo Federal seja conduzida por meio do reconhecimento dos direitos e das capacidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã (BRASIL, 2006).

Composto por 60 membros, sendo 1/3 representantes do Poder Público e 2/3 da sociedade civil, o CONJUVE conta com a participação das áreas do governo que desenvolvem programas e ações voltadas ao público juvenil, representantes do Fórum de Gestores Estaduais e da Frente Parlamentar de Políticas Públicas de Juventude, das entidades municipalistas, de entidades, movimentos e redes de jovens, organizações não governamentais que trabalham com os mais diversos segmentos juvenis e especialistas na temática da juventude.

O *Estatuto da Juventude*, construído com base nas propostas dos jovens presentes na Conferência Nacional da Juventude e em trâmite no Congresso Nacional, também representa um grande avanço legislativo para a questão juvenil. Mas a materialização desse avanço depende de sua aprovação e consequente operacionalização.

A criação da Secretaria Nacional da Juventude e do Conselho Nacional da Juventude reflete uma mudança de paradigma do governo federal no trato com a juventude, dando concretude às propostas elaboradas a partir do amplo diagnóstico, realizado em 2004, e apresentado ao Presidente da República junto com nove desafios para implementação de programas voltados ao enfrentamento dos problemas sentidos pelos jovens.

Enquanto canais institucionalizados e articulados de coordenação, discussão e acompanhamento da implementação de políticas para a juventude, estas instâncias abrem perspectivas no caminho da emancipação do jovem e da construção de sua condição de sujeito.

Mas para que isto se torne realidade é preciso fortalecer a participação ativa dos jovens, por meio da organização de Conferências Municipais, Estaduais e Nacionais, garantir sua representatividade em Conselhos nos três níveis de governo, e aprovar o Estatuto da Juventude. Com essas ações ampliam-se os processos democráticos de debate e o confronto entre as demandas juvenis e as possibilidades de respostas por parte dos poderes públicos, o respeito à diversidade de formas de organização dos jovens e o diálogo entre as gerações.

1.5. Análise da Política Nacional de/para/com a Juventude

A importância da análise da política nacional de/para/com a Juventude está em que ela não apenas sofre os efeitos de suas concepções norteadoras, como também provoca mudanças nas imagens que a sociedade constrói sobre os jovens.

Um breve olhar sobre os programas acima descritos revela uma trajetória recente de formulação de políticas para a juventude, que se consolida institucional e politicamente a partir de 2005, com a criação da Política Nacional de Juventude, da Secretaria Nacional da Juventude e do Conselho Nacional da Juventude.

Tendo em vista que a *Política Nacional de Juventude* é a diretriz norteadora dos programas e projetos desenvolvidos pelo governo federal, consideramos importante, para a análise destas ações, resgatar os 9 desafios que deram origem à sua articulação (BRASIL, 2006):

- 1- Ampliar o acesso e a permanência na escola de qualidade;
- 2- Erradicar o analfabetismo entre os jovens;
- 3- Preparar para o mundo do trabalho;
- 4- Gerar trabalho e renda;
- 5- Promover uma vida saudável;
- 6- Democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia de informação;
- 7- Promover os direitos humanos e as políticas afirmativas;
- 8- Estimular a cidadania e a participação social;
- 9- Melhorar a qualidade de vida dos jovens no meio rural e nas comunidades tradicionais.

Um dos critérios de nossa análise será a compatibilização dos programas com os desafios aqui expostos.

Inicialmente, analisando os programas em seu conjunto, com relação ao *órgão responsável por seu desenvolvimento*, sem levar em conta convênios ou parcerias, o Ministério da Educação concentra o maior número (10/dez), sendo seguido pelo do Esporte (7/sete), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (3/três), Desenvolvimento Agrário (2/dois) e Defesa (2/dois). Os Ministérios da Saúde, da Cultura, do Trabalho e Emprego, e a Secretaria Nacional da Juventude coordenam 1 (um) programa cada um.

Entretanto, o critério quantitativo de análise não significa necessariamente abrangência maior ou melhor adequação de atendimento, uma vez que apenas um programa, que inclua muitas ações articuladas e integradas, pode atender, de forma mais efetiva e universalizada, as necessidades e demandas da população jovem, do que muitos programas isolados e desarticulados. É o caso, por exemplo, do Programa de Saúde do Adolescente e do Jovem, único desenvolvido pelo Ministério da Saúde, que oferece atenção integral à saúde, independente do padrão econômico da população, via Sistema Único de Saúde, por meio de ações articuladas nas áreas de Saúde da Mulher, DST/AIDS, Saúde Mental, Saúde da Pessoa com Deficiência, Saúde do Trabalhador e Tabagismo. Já os 7 (sete) programas sob a coordenação do Ministério do Esporte envolvem ações mais pontuais, muitas realizadas apenas periodicamente, como as Olimpíadas Colegiais, e dirigidas a públicos específicos, o que as torna menos abrangentes e não universais.

Dos 28 (vinte e oito) programas, *11 (onze)* são realizados de *forma isolada* por apenas *1 (um) Ministério*. Os outros *17 (dezesete)*, correspondendo a cerca de 60%, *envolvem parcerias, convênios e ações integradas*, entre Ministérios e órgãos governamentais (7/sete), com empresas, bancos, organizações não governamentais (6/seis), e Prefeituras Municipais (7/sete), o que aponta uma evolução no processo de articulação do trabalho em rede. Uma *parceria inovadora* se destaca, envolvendo *Ministério do Esporte e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente*, por representar uma articulação concreta entre um órgão governamental e um canal institucional de participação da população, no sentido de captação e destinação de recursos incentivados. Outro programa que se revela bastante abrangente e inovador, no que se refere ao *processo de integração intersetorial* é o *Programa Nacional de Inclusão do Jovem/Pro-Jovem*, coordenado pela *Secretaria Nacional de Juventude*, por articular 3 Ministérios – Educação, Trabalho e Emprego, Desenvolvimento Social e Combate à Fome – e Prefeituras Municipais na sua execução. O *Serviço de Enfrentamento à Violência, ao Abuso e a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes*, vinculado ao *Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome* também se destaca por estabelecer parceria com a rede sócio-assistencial, as demais políticas públicas e o Sistema de Garantia de Direitos, articulando o Poder Judiciário na defesa e responsabilização da violação de direitos.

A definição do *público atendido* nos programas revela *diferenças conceituais* e incoerências com relação à faixa etária compreendida como juventude, com superposição e demasiada ampliação de idades: *4 (quatro)* delimitam o atendimento a *crianças e adolescentes* e *4 (quatro)* apenas a *jovens*, sem especificar a idade; *3 (três)* se destinam ao *ensino médio* e *3 (três)* a *estudantes universitários, também sem delimitar a idade*; *1 (um)* atende *a partir de 12 anos*; *1 (um)* se refere à *faixa de 12 a 17 anos*; *1 (um)* focaliza especificamente *jovens com mais de 15 anos*, *1 (um)* com *mais de 18 anos* e *1 (um)* com *mais de 21 anos*; *1 (um)* abrange de *10 a 24 anos*; *1 (um)* especifica a idade de *15 a 17 anos* e *1 (um)* amplia para *15 a 29 anos*; *1 (um)* se destina a *jovens de 16 a 24 anos* e *1 (um)* de *16 a 25 anos*; *1 (um)* envolve *18 a 24 anos*; e *2 (dois)* atendem de *16 a 24 anos*. O único Programa do Ministério da Cultura incluído no *Guia de Políticas Públicas de Juventude* (BRASIL, 2006), se destina à população de baixa renda, sem definir nenhuma idade.

Esta ausência de uniformidade no critério etário dificulta a avaliação sobre o atendimento das necessidades e demandas específicas da juventude e revela a fragmentação que ainda persiste nas ações, apesar das tentativas de articulação por meio de uma Secretaria Nacional com perspectiva intersetorial. Além disso, contradiz as recomendações dos organismos internacionais, com relação à definição da juventude como segmento populacional e social específico, não abarcado em crianças e adolescentes.

O fato da maior parte dos programas (*16/dezesseis*) focar a *assistência e inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade e risco social* – em famílias de baixa renda; vítimas de violência sexual, abuso, exploração sexual; baixo nível de escolarização; com dificuldade de inserção no mercado de trabalho; evadidos da escola; em conflito com a lei; egressos de unidades sócio-educativas; portadores de necessidades especiais; quilombolas e afro-descendentes; indígenas; trabalhadores rurais -, revela o predomínio de políticas de focalização no combate à pobreza, de concepção corretiva ou compensatória, em detrimento de políticas de caráter universal, transformadoras, que permitam a integração dos jovens em processos mais participativos de socialização.

A *formação/qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho* aparece como objetivo principal em *6 (seis)* programas, revelando a importância dada ao trabalho enquanto instrumento de integração social e rompimento da situação de exclusão, capaz de fortalecer os vínculos pessoais e comunitários. Por outro lado, a *inclusão social* é enfatizada em outros *6 (seis)* programas. A questão da integração e da inclusão (*12* Programas), aliada à proteção e ao atendimento (*2* Programas), à ampliação do acesso às ações de esporte, cultura, lazer e escolarização (*7* Programas), totalizam *75%* dos objetivos (*21* Programas), o que se justifica pelo fato de que maior parte dos programas se destina à população em situação de vulnerabilidade, com baixa renda familiar.

Projetos e programas que envolvem algum tipo de *incentivo financeiro* representam um fator inovador das ações destinadas aos jovens, refletindo-se como mecanismos de transferência de renda (SPOSITO et alli, 2006). Dos *28* (vinte e oito) programas, *8 (oito)* oferecem *benefícios* que diferem quanto à sua forma: *5 (cinco)* - Agente Jovem, Bolsa Atleta, Escola de Fábrica, ProUni, Primeiro Emprego – repassam

bolsas mensais, associadas a cursos de capacitação e qualificação profissional; 1 (*um*) - Escola Aberta – destina *ajuda mensal* a *jovens que desenvolvem oficinas*; e 2 (*dois*) - Nossa Primeira Terra e PRONAF Jovem – abrem *financiamento* com prazo estendido de pagamento e baixos juros.

Entretanto, concordando com a análise de Sposito et alli (2006), podemos dizer que o predomínio de programas dirigidos às problemáticas da vulnerabilidade, do risco e da violência, mostra que as políticas de juventude no país ainda não consideram a diversidade da condição juvenil moderna, nem uma concepção ampliada de direitos. Nesse sentido, é preciso aprofundar a compreensão das diferentes necessidades da juventude brasileira, oferecendo novas possibilidades de emancipação ao jovem e fortalecendo seu empoderamento enquanto sujeito de direitos, de forma a alterar as imagens que reforçam estereótipos negativos em relação aos adolescentes pobres.

O *protagonismo juvenil*, bastante enfatizado no Plano Nacional da Juventude e claramente definido no Estatuto da Juventude, é explicitado nos objetivos de apenas 2 (*dois*) programas: Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, e Cultura Viva do Ministério da Cultura. Outros 4 (*quatro*) programas, mesmo não citando o protagonismo, incluem, em seus objetivos, *conceitos próximos*: o Programa de Saúde do Adolescente e Jovem (Ministério da Saúde) enfatiza a *participação juvenil* dos jovens na formulação de políticas nacionais integradas; o Programa Juventude e Meio Ambiente (Ministério da Educação) se destina à *formação de lideranças* e ao *fortalecimento da organização juvenil em coletivos jovens*; o Programa Saberes da Terra (Ministério da Educação) se refere ao *desenvolvimento da cidadania*; e o Projeto Rondon (Ministério da Defesa) estimula a *participação de estudantes universitários no desenvolvimento social e econômico* do país.

Entretanto, os documentos pesquisados não deixam clara a concepção de protagonismo adotada, nem as estratégias para sua operacionalização, mostrando uma inconsistência conceitual e metodológica. Mesmo a questão da liderança e da organização juvenil em redes, que poderiam se consolidar como estratégias privilegiadas de fomento ao protagonismo, perdem seu impacto e sua força potencializadora no contexto pouco detalhado do Programa.

No Programa Agente Jovem, o protagonismo aparece associado à atividade voluntária que o jovem deve desenvolver na comunidade, em contrapartida ao recebimento da bolsa auxílio mensal. Cabe ressaltar que na avaliação de técnicos e educadores das Prefeituras Municipais que atuam com a população juvenil em situação de vulnerabilidade, este é o Programa que traz resultados mais efetivos com relação à mudança de postura e ao fortalecimento do jovem.

Já o Programa Cultura Viva apenas cita vagamente e de forma descontextualizada o estímulo ao protagonismo juvenil, ao se referir à ação Agente Cultura Viva, um de seus braços operacionais.

Os termos e conceitos incluídos nos outros programas, de tão utilizados em documentos de organismos nacionais e internacionais, governamentais e não governamentais, se banalizaram, sendo preciso resgatar seu real significado, a partir da explicitação do referencial teórico que os norteia, para dar suporte à definição de uma metodologia que possibilite sua concretização. Neste contexto se inserem: participação, respeito à identidade, integração e inclusão social, cidadania, desenvolvimento social e humano, promoção, proteção e recuperação da saúde, elevação da escolaridade, participação social solidária, prestação de serviços à comunidade, integração à família, à comunidade e à sociedade.

A restrita inclusão do termo protagonismo juvenil entre os objetivos dos Programas federais destinados à juventude revela distância do Plano Nacional de Juventude, que relaciona o protagonismo com a possibilidade de o jovem ser ator principal na elaboração das políticas em todos os setores, definindo estratégias para que isto ocorra.

Ser reconhecido como ator social estratégico implica a integração social, a participação, a capacitação e a transferência de poder para os jovens como indivíduos e para as organizações juvenis, de modo que tenham a oportunidade de tomar decisões que afetam as suas vidas e o seu bem-estar. Significa passar das tradicionais políticas destinadas à juventude, isto é, políticas concebidas pelos governos direcionadas ao jovem, para as políticas concebidas e elaboradas com a participação direta ou indireta dos jovens, por meio de estruturas jurídicas reconhecidas pelo Poder Público, como conselhos e coordenadorias da juventude, afirma Barrientos-Parra.

No Brasil, as organizações juvenis têm uma forte tradição, sejam elas culturais, estudantis, partidárias, religiosas ou esportivas. A maioria desses movimentos conta com articulações e entidades de caráter

nacional, com representações nos estados, municípios e no Distrito Federal.

Estimular a participação coletiva das entidades juvenis organizadas nas decisões de governo é fundamental para a efetivação de políticas públicas em sintonia com as necessidades da maioria dos jovens. (BRASIL, 2004, p. 26-27)

Outra reflexão importante com relação a estes objetivos é a contradição entre a ênfase na participação ativa, e a centralização na atenção e integração social da juventude pobre, que transforma os jovens em objetos de intervenção, beneficiários das políticas, remetendo a uma posição de passividade. O estímulo à participação juvenil, neste contexto, mais do que fator de empoderamento, se torna uma estratégia de inserção social dos jovens e um fator de superação da pobreza e das desigualdades.

Essa perspectiva de participação apresenta dois conteúdos antagônicos: por um lado, a posição passiva de usuário de serviços, considerada oportunidade de participação, e, por outro, a atividade do jovem, como contrapartida ao investimento da sociedade em seu desenvolvimento pessoal. É uma participação que contraria o protagonismo, na medida em que se refere à aceitação e concretização de diretrizes previamente definidas pelos adultos. E representa um dos principais desafios à implementação de uma política nacional que efetivamente considere as necessidades, demandas e anseios dos jovens.

Além disso, ao projetar o jovem como agente de transformação social, de forma descontextualizada e individualizada, atribui a todos uma predisposição natural de provocar mudanças, independente do momento histórico e social e das condições existentes para isso, desconsiderando a complexidade dessa tarefa e, nesse sentido, negando seu reconhecimento como sujeito de direitos.

Outro desafio a ser superado é a distância entre os organismos que pensam, planejam e propõem os programas no âmbito federal e os que os executam, no nível municipal. Tendo em vista a importância que o município adquire como locus privilegiado na conformação das políticas públicas, a partir da aprovação de legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei Orgânica da Assistência Social, torna-se prioritária a implementação de mecanismos que possibilitem a valorização de iniciativas locais e de soluções criativas mais próximas a cada realidade.

Um exemplo da importância desta aproximação entre os dois níveis é o reflexo de iniciativas municipais de fortalecimento da participação dos jovens nas políticas, a partir de 2001 - assessorias, coordenadorias, Conselhos Municipais e Estaduais de Juventude –, na criação, em 2005, do Conselho Nacional da Juventude.

A Secretaria Nacional da Juventude, enquanto instância de coordenação e articulação do conjunto diversificado de ações existentes, também se constitui como um espaço privilegiado de construção de uma estrutura institucional unificadora, que possibilite a consolidação de políticas e formas democráticas de gestão, assegurando ao jovem espaços de debate e de participação na formulação, construção, acompanhamento e avaliação das ações.

Uma efetiva política de juventude deve se caracterizar como um conjunto integrado de ações do Estado e da sociedade civil, com objetivos, diretrizes e estratégias bem definidas, de forma a envolver o jovem ativamente no processo de seu desenvolvimento pessoal e coletivo.

Neste sentido deve ser uma política integral, que contextualize as questões da juventude em todos os seus aspectos, considerando-as como parte das estratégias de desenvolvimento social e econômico. Articulada, envolvendo todos os atores direta ou indiretamente ligados aos processos de decisão. Sistematizada, que se preocupe em atualizar permanentemente, por meio de estudos e pesquisas, a realidade social do jovem, propondo ações integradas e adequadas às necessidades. Objetiva, respondendo de forma concreta e específica às múltiplas dimensões das problemáticas juvenis. Universalista, humanista e coerente com o contexto em que se insere. Descentralizada, que fortaleça o papel dos atores locais na solução dos problemas. E finalmente participativa, investindo no protagonismo juvenil, pelo estímulo à verdadeira participação dos jovens, à formação de lideranças e à construção de projetos de vida.

O estímulo à participação ativa do jovem na busca de soluções para os problemas pessoais e coletivos, tendo como eixo as preocupações relativas ao desenvolvimento do país - meio ambiente, saúde, educação, cultura, justiça, trabalho, esporte, turismo e lazer - deve ser o eixo norteador da Política de/para/com a Juventude.

Entretanto, os esforços empreendidos pelas políticas implantadas ainda têm muito a caminhar para ganhar organicidade e coerência de pressupostos. Como afirmam Sposito et alli (2006, p. 255)

A participação e a democratização das ações do ponto de vista sociopolítico ainda são metas a serem atingidas. As iniciativas não configuram um quadro forte de orientações que criem na interação dos jovens com o governo local mecanismos plurais de participação que fortaleçam a constituição de espaços públicos democráticos. No entanto, nas ações em que esses pressupostos, embora minoritários no amplo espectro investigado, estão presentes, observa-se um efetivo espaço de interlocução com coletivos juvenis que tende a ser promissor. De modo geral, o novo ainda permanece, em grande parte, submerso, adquirindo visibilidade somente em iniciativas pontuais, frágeis e muitas vezes descontínuas.

Desvelar o novo sentido de juventude pautado pelo Plano Nacional de Juventude e, ao mesmo tempo, transformá-lo em realidade, por meio de ações concretas, que levem em conta a objetividade da realidade social e a subjetividade dos sujeitos que a compõem, é a grande tarefa colocada para os governos, organizações não governamentais, movimentos, profissionais e para os próprios jovens. Tarefa esta que não pode prescindir da significativa contribuição da psicologia social.

No próximo Capítulo, iremos aprofundar a conceituação de protagonismo juvenil, para embasar a construção de uma práxis sócio-histórica que represente uma possibilidade de empoderamento do jovem, de concretização de sua ativa participação na política nacional voltada para o atendimento de suas necessidades, especificidades e singulares, e de sua organização enquanto categoria social e política.

CAPÍTULO II

PROTAGONISMO JUVENIL: UM CONCEITO EM REVISÃO

*A maior solidão é a do ser que se ausenta, que se defende,
que se fecha, que se recusa a participar da vida humana.
A maior solidão é a do homem encerrado em si mesmo,
no absoluto de si mesmo, e que não dá a quem pede
o que ele pode dar de amor, de amizade, de socorro.
O maior solitário é o que tem medo de amar,
o que tem medo de ferir e de ferir-se, o ser casto
da mulher, do amigo, do povo, do mundo.
Esse queima como uma lâmpada triste,
cujo reflexo entristece também tudo em torno.
Ele é a angústia do mundo que o reflete.
Ele é o que se recusa às verdadeiras fontes da emoção,
as que são o patrimônio de todos
e, encerrado em seu duro privilégio,
semeia pedras do alto de sua fria e desolada torre.
(VINÍCIUS DE MORAES, 2003)*

Emergindo no cenário político e econômico no final da década de 1980, a expressão protagonismo juvenil tem sido recorrentemente utilizada em textos e documentos legais de órgãos do governo, em projetos de organizações não governamentais, nas propostas de financiamento de organismos internacionais, em depoimentos de líderes de grupos juvenis, em encontros, congressos e seminários.

Identificado a uma determinada forma de participação da juventude na sociedade, o protagonismo juvenil tanto se associa à concepção de fortalecimento da participação democrática dos jovens, quanto se caracteriza como um conceito impreciso e multifacetado, ancorado em diferentes referenciais teóricos, metodológicos e ideológicos.

Subjacente à noção de sujeito presente nas diretrizes de algumas legislações, que embasam a implementação de políticas públicas para crianças, adolescentes e jovens no Brasil, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (BRASIL, 2000a) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (BRASIL, 1996), o protagonismo juvenil se afirma como tema fundante de uma perspectiva de empoderamento do jovem, enquanto agente ativo da construção de uma categoria social

de juventude, consciente de seu papel de agente de transformação e renovação contínua da sociedade.

Entretanto, a associação do conceito a intervenções de diferentes tipos e matizes, muitas vezes contraditórias ao empoderamento e à luta presentes em sua raiz etimológica, tem gerado, no interior de diferentes segmentos sociais, questionamentos e antagonismos a seu uso. Daí a importância de aprofundar seu estudo na academia, espaço de produção do saber teórico, indispensável para a real compreensão dos fenômenos psicológicos, sociais e políticos que permeiam a sociedade em seu ritmo ininterrupto de transformações e mudanças.

Visando aprofundar o referencial de protagonismo juvenil presente nas produções teóricas e nas práticas dirigidas aos jovens, vamos neste Capítulo, primeiramente, retomar sua gênese histórica, cultural e política, contextualizando como o discurso do protagonismo se insere nas discussões atuais sobre a juventude.

Na sequência, vamos pesquisar como a concepção de protagonismo juvenil se revela e se desvela em legislações brasileiras, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2000a), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e o Projeto de Lei do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2007a), em trâmite no Congresso Nacional.

Para conhecer o que se tem construído teoricamente sobre o protagonismo juvenil, vamos apresentar estudos e proposições de alguns autores que, a partir de diferentes referenciais teóricos, contribuem para a construção conceitual do protagonismo juvenil, por meio da análise de categorias como participação ativa, cidadania, socialização política, autonomia, responsabilidade,

E, ao final, vamos analisar algumas propostas político pedagógicas que têm sido desenvolvidas na perspectiva do protagonismo juvenil.

2.1 Um breve olhar sobre a origem do termo.

A maioria dos estudos sobre *protagonismo juvenil* se inicia com o resgate de sua origem etimológica, a palavra protagonista, derivada do grego *protagnistés*, que se

refere ao ator principal no teatro grego ou o que ocupa papel central em um acontecimento (FERRETTI et alli, 2004).

O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (BUARQUE de HOLANDA, 1986) reforça a primazia do protagonista, ao defini-lo como: “o primeiro ator do drama grego, a personagem de uma peça teatral, de um filme, de um romance; pessoa que ocupa o primeiro lugar num acontecimento” (p. 1405).

Ao buscar a origem histórica do termo, Souza (2006) faz a seguinte observação:

... a palavra *protagonista* deriva do termo francês *protagoniste*, que, por sua vez, resulta do grego *prōtagōnistēs*, e que, significa aquele que ‘combate na primeira fila; que ocupa o primeiro lugar; personagem principal (MACHADO, 1990, p. 447)’. Em francês, o vocábulo foi documentado no século XIX, em italiano, no século XVIII e, em inglês, na segunda metade do século XVII (CUNHA, 1996, p. 641). Em português, seu primeiro registro data de 1858 (HOUAISS e VILLAR, 2001). Já a forma *protagonista* foi registrada em língua portuguesa em 1615 e parece ter sido formada com os vocábulos gregos *prōtos* (primeiro, principal) e *agōnistēs* (lutador, competidor). Conforme Houaiss e Villar (2001), o termo grego *agōnīdzomai*, significa ‘concorrer em jogos públicos, lutar, disputar o prêmio; combater’ e deriva de *agōn,ōnos* ou ‘assembléia, reunião, assembléia para os jogos públicos; jogo, concurso, luta combate; ação militar, batalha; luta judiciária, processo’ (p. 2316). O vocábulo *agōnía* refere-se à ‘luta nos jogos públicos; luta em geral’ (HOUAISS e VILLAR, 2001p. 2316) (p. 8, grifos da autora).

Com base na origem da palavra protagonista, a autora associa personagem principal a disputa e combate em espaços públicos, fazendo uma leitura de protagonista como principal competidor de jogos públicos, assembléias, reuniões, lutas judiciárias ou processos, caráter que, na sua opinião, poucas vezes é levado em conta na utilização do termo.

A visão que mais aparece nos estudos sobre protagonismo é a que advém do teatro grego, definindo o protagonista como aquele que ocupa o papel central nos acontecimentos, em torno do qual gira toda a ação e toda a trama, passando uma idéia de que o protagonista dá as diretrizes dos processos em que está envolvido e, com sua atuação, define os rumos da história.

A raiz etimológica remete o conceito de protagonismo juvenil ao fortalecimento do poder do jovem, enquanto ativo participante na transformação política e social. Entretanto, este fortalecimento e a conseqüente participação não ocorrem por si, de forma espontânea, natural, em função do ingresso na juventude, mas resultam de um processo, por meio do qual o jovem se torne capaz de ser não um mero ator social, mas um lutador, que questione e intervenha consciente e criticamente em sua vida e na sociedade.

A contextualização histórica do uso deste termo, a partir da análise de autores que estudam o protagonismo juvenil, referenciados em diferentes teorias e concepções, mostra que este ora se apresenta como conceito, ora como estratégia, ora como metodologia, sempre associado à participação do jovem, embora não fique claro o significado desta participação nem os caminhos para chegar a ela.

A participação como objetivo último do protagonismo juvenil remonta ao processo político de fortalecimento do protagonismo social da população, decorrente da abertura democrática do país, que levou ao fim do período de ditadura militar e a novas legislações norteadas pelo paradigma da democracia participativa.

Referenciado pela aprovação da Constituição Federal, em 1988, esse paradigma trouxe em seu bojo uma expressiva mudança de princípios e diretrizes, com relação à participação da população nos rumos da política nacional. Esta mudança se fez presente no próprio processo de discussão da reformulação da lei, o chamado Processo Constituinte, que possibilitou, pela primeira vez na história do Brasil, a reunião de pessoas dos mais variados segmentos e de todas as partes do país em torno da inclusão de direitos universais, coletivos e individuais no novo texto legal.

Enquanto forma de organização político-institucional, a democracia participativa remete diretamente ao protagonismo da população e difere conceitualmente da democracia representativa, como já analisado no Capítulo I.

Na democracia representativa, “A representação política é uma forma de delegação de direitos e prerrogativas a um grupo de pessoas, para que elas exerçam o poder, em nome do povo, nas funções legislativas de governo” (MARTINEZ, 1997, p. 21).

Já a democracia participativa se caracteriza pela participação da sociedade na gestão e no controle das políticas sociais, através de canais institucionais de atuação - os Conselhos de Políticas Públicas -, que se consolidam como

... espaços de co-gestão entre Estado e sociedade que vêm se contrapor a uma tradição autoritária e excludente que caracteriza os espaços de decisão política no Brasil onde muitas vezes prevalecem barganhas políticas, interesses privados e relações clientelistas. São formas inovadoras de gestão pública que permitem o exercício de uma cidadania ativa, incorporando as forças vivas de uma comunidade à gestão de seus problemas e à implementação de políticas públicas que possam solucioná-los (CARVALHO e TEIXEIRA, 2000, p. 8).

A operacionalização da gestão participativa, preconizada na Constituição Federal, impôs a necessidade de elaboração e aprovação de outras leis - regulamentação do Sistema Único de Saúde/SUS e de seu Controle Social (Lei 8.080/90), Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (8.069/90), Lei Orgânica da Assistência Social/LOAS (8.742/93) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (9.394/96) - com o objetivo comum de fortalecer o poder de interferência dos cidadãos nas decisões, nas ações e no controle da sociedade, essencial à participação cidadã.

A participação cidadã é concebida no bojo da sociedade civil, onde os vários atores interagem entre si e em relação ao Estado e à sociedade política. Esta participação não se dá no vácuo nem nas instituições da sociedade política. Constitui-se de ações que se realizam de forma organizada e planejada ou, às vezes, espontânea, numa relação contraditória entre os diversos atores. Desenvolve-se e cristaliza-se em determinados espaços públicos, nos quais se tematizam questões de interesse geral, realizam-se negociações entre os diversos atores, formulam-se proposições de políticas públicas e pode-se exercer o controle social dos atos e decisões do poder político (TEIXEIRA, 2000, p. 20).

Caracterizada por ações organizadas, planejadas e realizadas com vistas à co-gestão das políticas públicas, a participação cidadã envolve um processo de protagonismo social, que se dá a partir da ocupação de espaços públicos institucionais, como os Conselhos. Exercendo seu papel de decisão e deliberação, o cidadão rompe com a postura de espectador do que acontece na vida política do bairro, cidade, estado, país em que vive e pode se tornar um protagonista, alguém que ocupa papel central na história e modifica seus rumos.

Os estudos de Barrientos e Lascano (2000) definem protagonismo social como a participação ou atuação dos indivíduos em um determinado espaço - comunidade, região ou país -, com possibilidades de influir nas decisões e ações que os envolvem. Para eles, essa participação se dá de forma coletiva, através de grupos organizados, e supõe o exercício de responsabilidades e direitos dentro de espaços democráticos, construindo-se a partir das ações e dos papéis que os indivíduos assumem no interior dos grupos.

A estruturação de grupos organizados é um elemento fundamental para o exercício do direito de ser protagonista. Cada grupo tem suas particularidades e se insere no espaço social, conforme seu objeto de interesse, seus modos de organização, seu âmbito de ação e possibilidades, constituindo organizações políticas, sindicais, estudantis, religiosas, empresariais, culturais, esportivas, religiosas, ecológicas, etc.

As dinâmicas próprias das organizações, marcadas por sua história, suas características específicas, seu modo particular de se organizar, se relacionar, se inserir e atuar no contexto social, determinam a forma como exercem seu protagonismo.

O exercício do protagonismo é modelado por algumas características básicas dos grupos, como: manejo da informação, exercício do poder, capacidade de negociação, disponibilidade de recursos, tecnologia e capacitação dos membros, clareza de missão, possibilidades do contexto.

Neste sentido, para os autores (BARRIENTOS e LASCANO, 2000), o protagonismo social depende tanto das organizações, como do preparo para o exercício individual de responsabilidades e direitos, para a tomada de decisão e para a execução de ações coletivas. A interação entre atuação individual e participação coletiva possibilita um processo contínuo de retroalimentação e fortalecimento de indivíduos e sociedade.

O protagonismo social, como estratégia fundante da democracia participativa, se embasa legalmente nos mecanismos institucionais de controle social, previstos na Constituição de 1988, que garantem a participação de setores sociais tradicionalmente relegados ao campo da exclusão social e aliados dos processos decisórios.

Cabe ressaltar aqui os questionamentos e críticas que têm sido feitos aos Conselhos de Políticas Públicas, canais institucionais através dos quais o protagonismo social se materializa. Em uma dessas críticas, dirigida especificamente à área da infância e adolescência, Volpi (2000) analisa que

... pode-se afirmar que a simples formalização de instâncias de participação da sociedade civil não é suficiente para obter políticas públicas de qualidade. Existe a necessidade de rever o conceito adotado no final da década de 80, quando, em função do contexto de fim de um governo de exceção, de uma ditadura militar, apostou-se na institucionalização da democracia formalizando espaços de participação e construindo um conceito de Estado Democrático de Direito. Os Conselhos participativos, na área da infância, vieram desta tendência, que acreditava que o controle social sobre as ações do Estado seria melhor com a participação na gestão das políticas públicas e que seriam desenvolvidas políticas mais adequadas porque os conselheiros eleitos têm proximidade com o cotidiano das crianças e adolescentes enquanto os tecnocratas de plantão não conseguem dar respostas para as situações reais da população (p. 28).

Continuando sua crítica, o autor enfatiza que a transformação do paradigma jurídico precisa ser acompanhada da mobilização social em torno da mudança de concepção, conteúdo e metodologia das políticas públicas de atenção à infância e adolescência.

O amplo movimento que se constituiu em defesa dos direitos da criança e do adolescente ficou muito preso àquilo que foi chamado de “Alteração do Panorama Legal”. Investiu-se muito no desenvolvimento de um novo paradigma jurídico para a proteção social dos Direitos da Criança e do Adolescente, e o que se seguiu foi uma diminuição da capacidade de mobilização social. O que deveria ser uma instância participativa virou uma instância representativa com um certo isolamento da base que elegeu o representante eleito (VOLPI, 2000, p. 28).

[...]

Por toda esta complexidade e pelo desafio que representa a transição paradigmática da atenção à infância e adolescência em nosso país, a democratização da gestão das políticas públicas é uma tarefa importante e fundamental mas não pode ser entendida como única e suficiente para melhorar a qualidade de vida da população infanto-juvenil.

Empreender o esforço para mudar a concepção, o conteúdo e a metodologia da atenção à infância são tarefas igualmente importantes para que o empenho de mobilização e participação da sociedade civil na gestão das políticas públicas as torne mais eficientes e respondam às demandas da cidadania (VOLPI, 2000, p. 33-34).

Embora não seja nosso objetivo tecer considerações ou críticas com relação aos Conselhos de Políticas Públicas, tema cuja complexidade demandaria um novo trabalho, consideramos importante a análise do autor, na medida em que reforça a idéia de que o protagonismo social não se dá por decreto legal, mas depende de concepções que se constroem nas e pelas relações sociais.

Aqui entra a contribuição da Psicologia Social, mais precisamente da Psicologia Sócio-Histórica, para o processo de construção do protagonismo, enquanto postura social que se reflete, externamente, em ações comprometidas com a transformação coletiva e, internamente, na constituição de novos sujeitos e novas subjetividades.

2.2 A presença do protagonismo juvenil nas legislações nacionais.

A emergência do discurso do protagonismo juvenil nas legislações brasileiras está diretamente relacionado à preocupação com a juventude no contexto mundial e nacional.

Antes de entrar propriamente no resgate legal do termo protagonismo, consideramos necessário esclarecer a importância dos referenciais internacionais para a construção do discurso sobre juventude predominante no contexto atual.

A plenitude da vida humana e a possibilidade de desenvolvimento e aprimoramento da própria espécie estão diretamente relacionadas com a garantia de direitos universais. Essa não é uma tarefa fácil frente à intensificação e ampliação das disparidades econômicas, sociais e culturais do mundo atual, decorrentes dos efeitos perversos da globalização.

Tentando buscar acordos para o estabelecimento e o cumprimento dos direitos universais, vários países têm se unido para elaborar, sob o selo da Organização das Nações Unidas, documentos consensuais em torno da questão. Estes documentos são agrupados em dois tipos básicos, conforme analisa Santos (1999, p. 28):

A ONU tem dois tipos de instrumentos básicos para firmar suas decisões consensadas: as declarações e as convenções. Uma declaração é um enunciado de princípios, cuja obediência se dá com

base na adesão moral e política, não havendo obrigatoriedade no seu cumprimento. Já as convenções são tratados entre nações, e a adesão a elas deve primeiro ser endossada e depois ratificada pelos países signatários. A diferença em relação à declaração (soft law) reside exatamente na obrigatoriedade do cumprimento de convenções (hard law). Assim, ao ratificar uma convenção, cada país se obriga individualmente a cumprir o preceituado naquela convenção.

As convenções e declarações são aprovadas em Assembléias Gerais com a participação dos países integrantes da ONU e, a partir delas, nascem as Resoluções, que congregam normativas e diretrizes voltadas à sua operacionalização.

De acordo com os estudos de Souza (2006), o marco original do atual discurso internacional sobre juventude se localiza exatamente em uma Resolução, aprovada pela Assembléia Geral da ONU, em novembro de 1985, Ano Internacional da Juventude. Esta Resolução incluiu os temas *participação, desenvolvimento e paz* nas recomendações aos governos, órgãos das Nações Unidas e organizações não governamentais, com relação às diretrizes e medidas a serem adotadas no âmbito da juventude.

Na década de 1990, a realização de Fóruns Mundiais de Juventude, e a elaboração de documentos referenciais para a adoção de políticas públicas, consolidaram o discurso internacional sobre juventude no contexto mundial.

Neste mesmo período, com a ampliação da influência de organismos internacionais - Fundo Monetário Internacional/FMI, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento/BIRD (conhecido como Banco Mundial), Organização Mundial do Comércio/OMC -, na política interna dos países em desenvolvimento, o discurso sobre a participação cidadã da juventude, incrementado por ONGs e acadêmicos, ganhou espaço no Brasil.

Em 1997, a revitalização da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/UNESCO no Brasil teve como consequência a publicação de um documento de subsídio às políticas públicas dirigidas aos jovens, em que, pela primeira vez, o termo protagonismo juvenil aparece como referência para a construção de uma política nacional para a juventude.

Em 2005, a UNESCO consolidou a participação ativa como diretriz das políticas voltadas aos jovens, no documento *Políticas Públicas de/para/com a juventude*, um dos norteadores da atual política nacional juvenil.

Além se tornar diretriz de políticas públicas, a ênfase na participação cidadã se refletiu no conteúdo de legislações brasileiras dirigidas a esta população, aprovadas a partir de 1989, especialmente no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2000a) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. E também está na raiz do Projeto de Lei 27/07, que cria o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2007a), atualmente em tramitação no Congresso Nacional.

Embora a expressão protagonismo juvenil não esteja explícita no texto legal do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2000a), a concepção de sujeitos de direitos se aproxima do protagonismo, na medida em que garante, às crianças e aos jovens, a possibilidade de usufruto de todos os direitos inerentes à pessoa humana, em condições de *liberdade* (grifo nosso) e dignidade, conforme define o Artigo 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 2000a, p. 14).

À primeira vista, este artigo afirma a plena capacidade jurídica e perfeita correspondência entre a situação legal da criança e do adolescente e a situação legal do adulto, com relação a seus direitos fundamentais, independentemente das diferenças decorrentes da faixa etária. A partir dele, conforma analisa Vercelone (1992, p. 18)

Crianças e adolescentes não são mais pessoas *capitis deminutae*, mas sujeitos de direitos plenos; eles têm, inclusive, mais direitos que os outros cidadãos, isto é, eles têm direitos específicos [...] e estes direitos específicos são exatamente aqueles que têm que lhes assegurar o desenvolvimento, o crescimento, o cumprimento de suas potencialidades, o tornar-se cidadãos adultos livres e dignos.

Mas, analisado com mais profundidade, seu enunciado contém uma contradição básica, principalmente com relação à adolescência, em função da

confluência de atribuição de direitos, com destaque para a liberdade e a igualdade, e atribuição de proteção especial.

O termo *proteção* pressupõe um ser humano protegido e um ou mais seres humanos que o protegem, isto é, basicamente, um ser humano que tem necessidade de outro ser humano. Obviamente, este segundo ser humano deve ser mais forte do que o primeiro, pois deve ter capacidade para protegê-lo. Como corolário lógico, a proteção pressupõe uma desigualdade (um é mais forte do que o outro) e uma redução real da liberdade do ser humano protegido: ele deve ater-se às instruções que o protetor lhe dá e é defendido contra terceiros (outros adultos e autoridade pública) pelo protetor (VERCELONE, 1992, p. 18-19).

Por um lado, o ECA representa um significativo avanço para crianças e adolescentes, atribuindo-lhes formalmente a categoria de cidadãos, com interesses específicos e diferentes do adulto, que devem ser levados em conta na elaboração e execução de políticas públicas. Mas, por outro, limita a liberdade do jovem e contradiz a concepção de protagonismo juvenil, na medida em que define um sujeito titular de direitos, sem capacidade plena para exercê-los.

Para aprofundar a análise da contradição entre a concepção de sujeitos de direitos e a supremacia do adulto, camuflada no princípio da proteção integral, Santos (1999) retoma a tradição dos sistemas legais predominantes nas sociedades ocidentais modernas, com relação à criança e ao adolescente, destacando quatro categorias centrais: poder, responsabilidade, imunidade e incapacidade. O poder se associa à responsabilidade legal. A responsabilidade se contrapõe à imunidade e à posição de dependência. E a incapacidade se relaciona à incompetência de gerir a própria vida.

A confirmação legal da capacidade de tomar decisões e assumir responsabilidades abre a possibilidade de emancipação e torna a situação dos adolescentes mais complexa, uma vez que acaba por produzir uma dicotomia entre capacidade de ter poder de decisão, competência ‘de fato’, e direito de ter este poder, competência ‘de direito’.

Nesta perspectiva, a especificidade da condição infantil e juvenil, matriz de definição dos direitos a serem garantidos para um desenvolvimento saudável, acaba se

torna limitante para a universalização destes direitos e para o exercício pleno da cidadania.

Desta maneira, considerando a cidadania um *status* dos que são membros integrais de uma mesma comunidade, poder-se-ia dizer que as crianças e adolescentes têm uma cidadania parcial. Tem sido recorrente o uso do termo ‘cidadania de segunda categoria’; porém acredito ser preferível utilizar a noção de cidadania tutelada ou ‘cidadania regulada’, na medida em que os sistemas legais estabelecem idades diferenciadas para que os jovens adquiram o status de cidadãos plenos. Em geral, os países convencionam uma idade a partir da qual as pessoas jovens se equiparam aos adultos em direitos e deveres, que via de regra é denominada ‘maioridade’ (SANTOS, 1999, p. 17).

A cidadania regulada, alcançada de forma gradual, a partir de um sistema de estratificação etária legalmente regulado, explicita um descompasso entre a concepção de criança e adolescente como sujeito de direitos e o status real da infância e da juventude. Descompasso esse que só pode ser superado pela transformação da forma de conceber a juventude e pela cultura de fortalecimento do direito de ter direitos, o que, a nosso ver, pode ser favorecido pela perspectiva do protagonismo juvenil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2000a), representa um avanço significativo na política educacional para a juventude, por alçar o ensino médio ao patamar de direito a ser garantido pelo Estado, e situar o jovem como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, favorecendo o seu desenvolvimento como cidadão.

A LDB (BRASIL, 1996) pauta a organização curricular do ensino médio, de um lado, no significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, no sujeito ativo, que se apropria dos conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. A proposta é um processo de aprendizagem permanente, centralizado na construção da cidadania, e operacionalizado por meio de um currículo composto de conteúdos e estratégias, voltadas para a capacitação para a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração dos jovens no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva.

Esses conteúdos e estratégias, referenciados nos quatro eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, propostos pela UNESCO - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser -, são regulamentados e organizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, aprovadas em 1998, pela Resolução CEB No. 3 (BRASIL, 2000b).

As Diretrizes (BRASIL, 2000b) abrangem um conjunto de instruções ou indicações que devem ser consideradas na elaboração e execução dos planos ou ações educativas. Nesse sentido, a presença do protagonismo juvenil em seu conteúdo, nos fornece um panorama sobre o que a educação entende como participação ativa do jovem no processo de ensino-aprendizagem e as formas de concretizar essa participação.

No texto das DCNEM (BRASIL, 2000b), a expressão protagonismo aparece de forma explícita em três artigos. No artigo 3º, que trata dos princípios estéticos, políticos e éticos que devem nortear a prática administrativa e pedagógica, a convivência no ambiente escolar, os mecanismos de concretização da política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem, onde inclui:

II - a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o *protagonismo* e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano (BRASIL, 2000b, grifo nosso).

No Artigo 7º, onde define que, em observância à identidade, à diversidade e à autonomia, e em busca de melhor adequação às necessidades dos alunos e do meio social, os sistemas escolares:

V - criarão mecanismos que garantam liberdade e responsabilidade das instituições escolares na formulação de sua proposta pedagógica, e evitem que as instâncias centrais dos sistemas de ensino burocratizem e ritualizem o que, no espírito da lei, deve ser expressão de iniciativa das escolas, com *protagonismo* de todos os elementos diretamente interessados, em especial dos professores (BRASIL, 2000b, grifo nosso).

E no Artigo 10, que organiza a base comum dos currículos em áreas de conhecimento, incluindo entre os objetivos da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a constituição de competências e habilidades que permitam ao jovem:

e) Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e *protagonismo* diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural (BRASIL, 2000b, grifo nosso).

Analisando o texto destes artigos, percebemos que o enunciado protagonismo inclui tanto jovens como professores, e se associa a uma postura de defesa dos direitos humanos e de cidadania, de participação na execução da proposta pedagógica e de envolvimento na busca de soluções a problemas pessoais e coletivos.

Em outros artigos, sem explicitar o termo protagonismo, o texto fomenta a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, o exercício pleno da cidadania, o exercício da autonomia, a responsabilidade, a participação do jovem e o exercício pleno da cidadania, elementos que se alinham à prática do protagonismo juvenil.

Autores como Ferretti et alli (2004) e Zibas et alli (2006) colocam o protagonismo como um dos eixos fundamentais das Diretrizes (BRASIL, 2000b), e estas como o meio legal mais importante para o fortalecimento do protagonismo juvenil no ensino médio. Esta análise será mais aprofundada na próxima seção deste Capítulo.

Fazendo uma análise do texto legal, nos permitimos discordar dos autores, por entender o protagonismo juvenil como uma práxis concreta, que se referencia na perspectiva teórica da psicologia sócio-histórica de que individual e coletivo são mutuamente determinantes. Para nós, as Diretrizes enfocam o protagonismo de forma vaga e difusa, associando-o a diversas posturas, ações e atores, e não explicitam claramente as estratégias e condições para sua operacionalização. Avaliamos, que não adianta apenas incluir o termo no texto da lei, é preciso deixar claro de qual protagonismo se está falando (concepção teórica), e o que fazer para que ele saia da teorização e se torne realidade no interior da dinâmica pedagógica (referencial metodológico).

Isso aponta a necessidade de uma releitura do protagonismo juvenil no interior das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000b), resgatando-o enquanto significado e práxis. Só dessa forma, a participação ativa do jovem, no processo de construção e transformação do conhecimento e da realidade, pode adquirir o sentido de exercício da cidadania com vistas ao bem comum. E o professor resgatar seu papel de agente e mediador fundamental da ação educativa.

Esta releitura também abre espaço para o desvelamento e a superação do “protagonismo regulado”, presente no subtexto das Diretrizes (BRASIL, 2000b), um protagonismo que é exercido pelo jovem, mas em obediência às orientações e objetivos definidos pelos adultos.

Para complementar a análise da presença do protagonismo juvenil nos textos legais brasileiros, consideramos importante pesquisar o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2007a), proposto pelo Projeto de Lei 27/07, em trâmite na Câmara dos Deputados.

Embora ainda não aprovado, este Projeto de Lei, resultado do trabalho de parlamentares que atuam nas questões juvenis, aglutinados na Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude e na Frente Parlamentar em Defesa da Juventude, é importante porque se baseia em propostas elaboradas pelos próprios jovens na Conferência Nacional de Juventude, realizada em junho de 2004 (BRASIL, 2007a).

Ampliando em 1 ano a prescrição do ECA, o Estatuto da Juventude define os direitos básicos da população entre 15 e 19 anos, determinando que família, comunidade, sociedade e poder público são responsáveis pelo cumprimento desses direitos; que os jovens devem ter prioridade no atendimento individualizado em órgãos públicos e no acesso à educação gratuita; e, principal avanço, que estes devem participar da formulação e da avaliação das políticas públicas voltadas para a juventude, por meio de representações escolares e de garantia de espaço nos Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional da Juventude. Além disso, coloca como diretrizes o combate a qualquer forma de discriminação, o acesso à cultura e à saúde, e a inclusão dos temas sexualidade e abuso de álcool e drogas no currículo escolar.

O Capítulo II trata especificamente do Direito à Cidadania e à Participação Social e Política, determinando, no Artigo 10, que “É garantida ao jovem a participação

na elaboração de políticas públicas para juventude, cabendo ao Estado e à sociedade em geral estimularem o protagonismo juvenil”. E, definindo, no Artigo 11, como deve ser esta participação: “A participação do jovem na tomada de decisões políticas concernentes à juventude será, sempre que possível, de forma direta de acordo com a lei” (BRASIL, 2007a).

De um modo diferencial das legislações analisadas anteriormente, o Estatuto da Juventude explicita, no Parágrafo Único de seu Artigo 10, o que entende por protagonismo juvenil:

Parágrafo único. Entende-se por protagonismo juvenil:

I – a participação do jovem em ações que contemplem a procura pelo bem comum nos estabelecimentos de ensino e na sociedade;

II – a concepção do jovem como pessoa ativa, livre e responsável;

III – a percepção do jovem como pessoa capaz de ocupar uma posição central nos processos político e social;

IV – a ação, a interlocução e o posicionamento do jovem com respeito ao conhecimento e sua aquisição responsável e necessária à sua formação e crescimento como cidadão;

V – o estímulo à participação ativa dos jovens em benefício próprio, de suas comunidades, cidades, regiões e Países;

VI – a participação dos jovens nos temas nacionais e estruturais. (BRASIL, 2007a).

Essa definição se alicerça na concepção de sujeitos de direitos, conforme explicitado no Artigo 12 do Capítulo III – Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade: “O Estado e a sociedade são obrigados a assegurar ao jovem a liberdade, o respeito e a dignidade como pessoa humana e sujeito de direitos civis, políticos, individuais e sociais, garantidos na Constituição e nas leis”. O direito à liberdade inclui opinião e expressão, participação na vida familiar e comunitária, participação na vida política, fundamentais ao exercício do protagonismo juvenil (BRASIL, 2007a).

Entretanto, é uma definição bastante confusa, que se pretende abrangente, mas que, ao colocar em um mesmo nível, pressupostos (concepção de jovem), ação (participação, interlocução), posturas (posicionamento) e atitudes (estímulo à participação), se torna imprecisa conceitualmente, pouco objetiva e pouco operacional.

O Artigo 26, do Capítulo VI, que trata do Direito à Educação, não cita o termo protagonismo, mas garante a participação efetiva do segmento juvenil na elaboração das propostas pedagógicas. Esta participação é bastante detalhada e materializada em

formas e espaços de organização e representação, ganhando patamar decisório, e se constituindo em efetivo instrumento legal de protagonismo juvenil, nos Artigos que compõem o Capítulo VII - Do direito à Representação Estudantil:

Art. 27. O jovem tem direito a instâncias de interlocução e a criar organizações próprias nas quais discuta seus problemas e apresente soluções aos órgãos da Administração Pública encarregados dos assuntos relacionados à juventude.

§ 1º É assegurado às organizações juvenis o direito à representação, manifestação, assembléias e demais formas de reunião no âmbito dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º É dever do Poder Público incentivar, fomentar e subsidiar o associativismo juvenil.

Art. 28. São diretrizes da interlocução institucional juvenil:

I – criação da Secretaria Especial de Políticas de Juventude;

II – criação dos Conselhos Nacional, Estaduais, do Distrito Federal e Municipais de Juventude;

III – criação de Fundos Nacional, Estaduais, do Distrito Federal e Municipais vinculados aos respectivos Conselhos de Juventude.

Art. 29 As instituições juvenis terão assento junto aos órgãos da Administração Pública e das instituições de ensino públicas e privadas.

Parágrafo único. A participação, com assento e voto, de que trata o *caput* desse artigo se dará na elaboração dos planos setoriais, do orçamento, do plano plurianual, nas esferas federal, estadual e municipal.

Art. 30. A representação estudantil, eleita diretamente pelos seus pares, integrará, em cada estabelecimento escolar, o órgão diretivo-administrativo.

§ 1º Além da representação exercida pelas entidades estudantis em nível regional e nacional, os estudantes têm direito à voz e ao voto nos colegiados de curso, conselhos universitários, conselho coordenador de ensino, pesquisa e extensão, departamentos e conselho departamental.

§ 2º A escolha dos representantes discentes nesses órgãos é feita por meio de eleições diretas, podendo concorrer à indicação os estudantes que estejam regularmente matriculados nos cursos (BRASIL, 2007a).

O Estatuto da Juventude prevê ainda, no Artigo 31, os direitos culturais como elemento essencial para a formação da cidadania do jovem, chegando a falar em cidadania cultural, impulsionada pela garantia de “participação no processo de produção, reelaboração e fruição dos bens culturais” (BRASIL, 2007a).

No Capítulo IX - Do Direito ao Meio Ambiente Ecologicamente Equilibrado -, Art. 50, Inciso II, mais uma vez é enfatizado o “incentivo à participação dos jovens na elaboração das políticas públicas de meio ambiente”.

No contexto legal do protagonismo juvenil, o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2007a) representa um significativo avanço, ainda que se perceba a necessidade de clareamento de algumas questões. Uma delas é que não prevê a participação juvenil na definição das políticas de saúde, que enfatizam aspectos como sexualidade, prevenção e controle do HIV, uso de drogas. Isto nos faz levantar um questionamento com relação ao sub-texto desta ausência: Será o jovem visto ainda como dependente dos adultos no que se refere à sua autonomia para participar de decisões relacionadas à saúde, principalmente na área da sexualidade e de drogas? E, se ele não tem autonomia para estas questões, porque tem para participar das políticas de educação, cultura e meio ambiente? Qual a diferença entre elas?

Outro questionamento se refere à concepção do jovem como pessoa ativa, livre e responsável explicitada na Alínea I do Parágrafo Único do Capítulo 10, na definição de protagonismo juvenil. Não poderá esta concepção fortalecer os argumentos do movimento que defende o rebaixamento da idade penal? Se um jovem entre 15 e 19 anos é uma pessoa responsável, não deverá ser criminalizado judicialmente por atos contrários às leis?

Bem, não nos cabe aqui responder estas questões, mas apontar a necessidade de aprofundar estudos e pesquisas sobre a concepção de protagonismo juvenil presente nas leis, para que sua imprecisão conceitual não seja utilizada para defender posturas conservadoras com relação à juventude, ao invés de promover sua autonomia e emancipação, como concebemos nesta tese.

2.3 Buscando a conceituação de protagonismo juvenil

Tendo levantado como o protagonismo juvenil se conforma nas legislações nacionais, fornecendo diretrizes para a elaboração de políticas públicas para a juventude, vamos, nesta seção, analisar diferentes estudos e pesquisas que revelam a imprecisão conceitual deste termo.

Com base em diferentes e, muitas vezes contraditórias concepções teóricas e metodológicas, o protagonismo juvenil ora é identificado a conceito, ora a estratégia,

ora a metodologia, revelando limites externos e internos que dificultam sua plena aceitação pelos diferentes setores sociais.

Aproximando-se e distanciando-se de conceitos como participação, autonomia, responsabilidade social, identidade, cidadania, o protagonismo juvenil, para se consolidar como uma proposta de efetivo fortalecimento da presença da juventude nas políticas públicas, precisa de uma referência teórica clara e consistente que dê conta de sua complexidade e do movimento dialético indivíduo-sociedade. É o que pretendemos construir, partindo desta revisão bibliográfica, no Capítulo V deste trabalho.

Barrientos e Lascano (2000) definem protagonismo juvenil como a capacidade dos jovens de participar ativamente das decisões que os envolvem, transformando-se em atores sociais. Para que isso ocorra, enfatizam a necessidade de algumas condições específicas e propõem um programa integral de desenvolvimento de capacidades em 4 níveis interativos, do qual o protagonismo faz parte:

- **Capacidades básicas:** auto-estima, identidade, humor, otimismo, esperança e criatividade;
- **Participação:** relacionada à confiança, autonomia, socialização e reciprocidade, capacidade de interação com seu entorno;
- **Protagonismo:** capacidade para participar ativamente da elaboração e execução de iniciativas que possam transformar as adversidades, o que envolve capacidade de visão (pensamento estratégico), de proposição, de negociação e de gestão/ execução;
- **Atuação social para o desenvolvimento e cidadania:** capacidade para participar ativamente no planejamento e construção do seu próprio futuro, de sua família e comunidade, cumprindo seu papel familiar, social, econômico e político.

Na concepção dos autores, a relação entre estes 4 níveis é interdependente, sendo a participação e o protagonismo elementos de modificação e potencialização, tanto das capacidades básicas, como da sociedade. Classificam o protagonismo em dois níveis: um que ocorre em espaço próprio, espontâneo, onde os jovens atuam livremente em seus grupos de pares, sem interferência de adultos; e outro, criado pelos adultos

junto aos jovens, para garantir sua voz e interferência nas relações com a sociedade e nas decisões que lhes dizem respeito.

Costa (2001), autor referência nesta área, centraliza sua análise no campo da educação, definindo o protagonismo juvenil como uma ação educativa, cuja finalidade é “a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso” (p. 179), além de favorecer a autoconstrução do ser em termos pessoais e sociais.

Estabelecendo uma estreita relação entre protagonismo e participação ativa e construtiva do jovem em atividades ou projetos na escola, na comunidade ou na sociedade mais ampla, o autor enfatiza que essa participação não é algo dado espontaneamente, mas se constrói a partir de um trabalho educativo cooperativo. Fundamentado na pedagogia ativa, com foco no eixo da aprendizagem, sua proposta considera o professor um orientador, e não só transmissor de conteúdos curriculares, e o jovem, o grande protagonista do processo, visto como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade).

Para ele, nem toda participação representa o protagonismo do jovem. A participação verdadeira resulta de um ambiente democrático, em que o jovem é visto, ouvido e considerado como um ativo construtor de suas idéias e ideais. Por outro lado, ressalta que algumas formas de participação, como a manipulada, a simbólica e a decorativa, em que o jovem é ilusoriamente colocado no papel de protagonista para servir a outros interesses, são consideradas como não-participação, representando a negação do protagonismo e prejudicando o desenvolvimento pessoal e social do jovem.

A possibilidade de participação autêntica favorece o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da autodeterminação do jovem, fundamentais para o momento de busca, experimentação e construção de identidade pessoal e social e de projeto de vida em que se encontra. Por outro lado, com “a energia, a generosidade, a força empreendedora e o potencial criativo dos jovens” (COSTA, 2001, p. 180), a sociedade também “ganha em democracia e capacidade de enfrentar e resolver problemas que a desafiam” (p. 180).

A partir da visão defendida pelo autor, o protagonismo juvenil se caracteriza como um processo resultante de uma ação pedagógica ativa e contextualizada e de uma relação de interdependência entre indivíduo e sociedade, em que a construção do jovem, enquanto sujeito ativo, autônomo e participante do ambiente em que vive, se reflete na transformação da sociedade. E a transformação da sociedade se reflete na formação de uma juventude mais valorizada e consciente de si mesmo e do papel que desempenha na transformação e melhoria do mundo onde vive.

Escámez e Gil (2003) são dois autores que, também centralizados na dimensão pedagógica, não utilizam explicitamente o termo protagonismo juvenil, mas analisam a questão da responsabilidade, a partir de uma concepção muito próxima daquilo que outros denominam protagonismo. Fundamentados teoricamente em Kant e Weber, focalizam o desenvolvimento da autonomia e da auto responsabilidade do jovem como os principais objetivos da educação.

Definem responsabilidade como “assumir a própria autonomia, isto é, na aceitação de que sou capaz de ter pensamentos que posso justificar e de tomar decisões das quais posso dar conta aos demais e a mim mesmo” (ESCÁMEZ e GIL, 2003, p. 7). E ainda “carregar a nossa vida nas costas e decidir qual caminho devemos tomar e para onde devemos ir” (idem, p. 8), assumindo o papel de roteirista e ator da própria vida, de forma a conferir sentido e significado concreto ao seu futuro.

A visão dos autores não se limita à perspectiva individual da responsabilidade, mas enfatiza sua dimensão ética, expressa em ações comprometidas com a “transformação dos cenários sociais nos quais são produzidas as relações reais das pessoas e as condições políticas e econômicas que provocam a injusta marginalização e exclusão de muitas pessoas e de comunidades inteiras” (ESCÁMEZ e GIL, 2003, p. 8) e que se pautam em valores presentes na Constituição e na Declaração dos Direitos Humanos.

Como Costa (2001), Escámez e Gil (2003) reforçam o papel da educação na construção da cidadania responsável, na capacidade do jovem de pensar e decidir por si mesmo, e se tornar um ser livre e autônomo, consciente de suas escolhas e eticamente responsável por seus atos.

Eles também ressaltam a interrelação indivíduo-sociedade, ao focar o papel das contingências sociais e históricas no desenvolvimento da responsabilidade, e ao ressaltar que os fatos da economia, da política e da cultura são construídos historicamente e significados pelas pessoas, determinando escolhas e decisões pessoais.

Esta interrelação fica mais clara na análise da relação entre responsabilidade e cidadania, conceituada como “a relação social que vincula entre si os membros de uma comunidade política e é exercida mediante a participação nas estruturas de decisão sobre os assuntos da comunidade” (ESCÁMEZ e GIL, 2003, p. 25). Considerando a cidadania como uma integração entre direitos individuais e deveres frente à comunidade (definidos por leis, normas e papéis sociais), eles enfatizam que “a integração de direitos e de deveres não é obtida sem o fortalecimento de um duplo vínculo: o da comunidade em relação aos seus membros, protegendo realmente os seus direitos, e o dos membros em relação à comunidade” (idem, p. 26).

Também no campo da educação, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) analisam o conceito de protagonismo juvenil presente em diversos documentos oficiais da década de 90, que embasaram a reforma do ensino médio e resultaram nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/DCNEM (BRASIL, 2000b).

Embora nossa análise sobre as DCNEM (BRASIL, 2000b), exposta na seção anterior, não coincida com a dos autores, em função da concepção de protagonismo que estamos defendendo nesta tese, consideramos importante aprofundar suas reflexões, pela contribuição que trazem à conceituação do tema.

Para Ferretti et alli (2004), as Diretrizes valorizam a participação dos jovens na dinâmica de funcionamento da escola e na ação educativa, sob o argumento de que

... é por meio dela que cada unidade escolar democratiza sua gestão e cumpre efetivamente sua função, tornando-se um espaço pedagógico atraente e desafiador para os jovens, de modo a favorecer seu progresso intelectual, social e afetivo, e, ainda, um espaço democrático, confiável e culturalmente rico para pais e para a comunidade, com vistas a um intercâmbio fecundo entre a escola e o seu entorno (FERRETTI et alli, 2004, p. 412).

A ênfase ao protagonismo juvenil decorre, de um lado, da urgência social de desenvolver, nos jovens, atitudes e valores que lhes possibilite uma convivência

autônoma com o mundo contemporâneo. E, de outro lado, da necessidade de respostas às angústias juvenis frente às exigências e desafios das sociedades pós-modernas e do atual mercado de trabalho.

Identificam, nos elementos centrais das DCNEM (BRASIL, 2000b), uma forte aproximação entre protagonismo e cidadania, referenciada na concepção de humanismo como alternativa ao esgarçamento do tecido social. À escola é atribuída a função de promover valores, crenças e ações, colaborando para “a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social” (FERRETTI et alli, 2004, p. 421).

Na opinião deles, ao enfatizar a integração da formação geral e profissional na perspectiva do desenvolvimento humano, as Diretrizes abrem espaço para a formação integral do ser humano, envolvendo aspectos cognitivos e morais, abertura cultural e o despertar para a responsabilidade social, bases da ação protagônica.

As DCNEM (BRASIL, 2000b) também se referem à pedagogia ativa como metodologia privilegiada de fortalecimento da participação do jovem, na medida em que, ao colocar o foco central no jovem e atribuir ao professor o papel de orientar mais do que ensinar, possibilitam a construção não só de conhecimentos, como também de valores.

Por outro lado, os autores apontam o predomínio de uma visão conservadora e economicista, revelada em discursos que “afirmam a irreversibilidade dos ‘efeitos negativos da era pós-industrial’, orientam a despolarização da participação juvenil e fazem um apelo à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social” (FERRETTI et alli, 2004, p. 422).

A partir dessa crítica, alertam para a necessidade de desvelamento dos vieses ideológicos para fazer com que

a necessária promoção do protagonismo juvenil se afaste de um mero ativismo social – acrítico e apenas psicologicamente compensatório – ou da simples adaptação dos jovens às perversas condições da atual ordem econômica (p. 422).

Voltaremos ainda às DCNEM (BRASIL, 2000b) na próxima seção deste Capítulo.

Iulianelli (2003) é outro autor que faz uma análise crítica do protagonismo juvenil, enfocando a perspectiva de empoderamento subjacente a ele. Definindo protagonismo como “ações que têm por atores os próprios jovens” (p. 59), o autor pontua que o conceito foi formulado a partir do final da década de 80, por educadores e educadoras da América Latina, que trabalhavam com jovens em situação de risco, com o objetivo de expressar um novo modelo político-pedagógico.

O conceito de empoderamento em que se referencia é o proposto pela Assembléia Geral da ONU de 12 de julho de 2001 (IULIANELLI, 2003, p. 64):

O conceito de *empoderamento* inclui participação, direitos e responsabilidades, capacidade de realização e integração social. Empoderar os jovens sugere conferir poder aos jovens como indivíduos ou membros de organizações juvenis, comunidades e corpos nacionais e internacionais. Então, isso está diretamente relacionado com a oportunidade de tomar decisões que afetem suas vidas, bem como instá-los a tomar decisões que possam ser contrárias aos seus interesses e desejos imediatos.

E analisa que, a partir das demandas do contexto de vida dos jovens na América Latina, que envolvem questões de direitos fundamentais, como segurança alimentar, habitacional e educacional e de segurança pública, os educadores fazem uma releitura deste conceito de empoderamento apresentado pela ONU, associando-o a “participação solidária, direitos e responsabilidades conquistados por uso dos mecanismos legítimos de pressão social e construção da integração social por meio da formação de uma opinião pública esclarecida” (IULIANELLI, 2003, p. 69).

Empoderar a juventude, nesta perspectiva, é romper com a visão do jovem enquanto mero objeto passivo de programas iniciados externamente, abrindo-lhe a possibilidade de se tornar agente ativo de desenvolvimento e transformações, por meio de uma atuação qualificada na sociedade.

Esta atuação se dá a partir de diferentes modelos de intervenção social que, pautados em demandas práticas, mesmo não entrando em discussões político-ideológicas, contêm um projeto político de luta por melhores condições de vida para

todos, especialmente para as maiorias empobrecidas, operacionalizado pela organização juvenil em redes, organizações sindicais, ações culturais e movimentos.

Iulianelli (2003) ressalta que o verdadeiro protagonismo juvenil inclui ações coletivas, voltadas à construção da autonomia dos participantes e com o envolvimento da coletividade, que geram participação e cooperação social. Neste sentido, entende o protagonismo como um modelo político-pedagógico centralizado na construção da cidadania e da participação do jovem.

E critica as visões progressista e conservadora, que reforçam o caráter cênico do protagonismo, atribuindo a um indivíduo, considerado o ator principal da peça, o papel diretivo da ação, ao qual os demais se subordinam.

A perspectiva progressista compreende protagonismo-vanguardismo da juventude como a característica que a torna elite geradora da mudança, da transformação. Ela é a *cabeça pensante* do processo de transformação da sociedade. Na ótica conservadora esse vanguardismo-protagonismo refere-se aos empreendedores isolados, capazes de motivar por meio da ação geradora que iniciam. Os empreendedores impelem os outros aliados às suas iniciativas e propostas (IULIANELLI, 2003, p. 71).

A principal contribuição de Iulianelli à construção do conceito de protagonismo juvenil é a diferenciação que ele faz do protagonismo cênico, que envolve os jovens a partir de uma demanda externa, imposta ou colocada pelos adultos, e que repete a hierarquia de poder e submissão presente na sociedade. E o verdadeiro protagonismo, em que o jovem se torna ativo participante de todo processo de planejamento, definição, captação de recursos, execução e avaliação das ações empreendidas.

O protagonismo, nesta concepção, possibilita aos jovens ativa participação na discussão, deliberação, construção e controle das políticas públicas, por meio de intervenções nas realidades locais, que, expandidas e fortalecidas, podem se tornar elementos de transformação da sociedade como um todo.

Para aprofundar a relação entre protagonismo juvenil e políticas públicas, nos remetemos aos estudos empreendidos por Krischke (2005) sobre juventude, cultura política e participação democrática, com base na pesquisa *Perfil da Juventude*

Brasileira, realizada em 2003 pelo Instituto da Cidadania. Embora não se referindo explicitamente ao termo protagonismo, o autor analisa como o processo de democratização do país, desencadeado a partir de meados de 1980, ampliou as possibilidades de integração social da juventude, por meio principalmente da participação em projetos culturais e processos decisórios, como o voto aos 16 anos, trazendo mudanças significativas na cultura política dos jovens.

Suas análises apontam elevados índices de participação política dos jovens, seja em formas de ação convencional, como partidos políticos, seja não convencional, como o ativismo político e o associativismo. Essa participação é acompanhada por um grande otimismo com relação à possibilidade de “mudar o mundo”, a partir do esforço pessoal e da capacidade de inovação e de conquista de um futuro melhor, para si mesmo, para seu bairro e seu país.

Para Krischke (2005), os jovens buscam construir este futuro melhor por meio de intervenções alternativas desenvolvidas junto com outros jovens em seu ambiente de vida e no espaço público, as quais também vão definindo suas opções políticas e seus perfis ideológicos.

Estas formas alternativas de atuação, que ele associa à participação política não convencional, onde os jovens se agrupam em torno de objetivos comuns de construção de um mundo melhor para a coletividade, são bastante próximas das ações de protagonismo juvenil, apresentadas anteriormente. Por outro lado, Krischke (2005) acrescenta em sua análise o significativo elemento de que estas ações, ao mesmo tempo em que revelam um compromisso com a transformação da sociedade, possibilitam o amadurecimento político e ideológico dos jovens que nelas se envolvem.

Relacionando o que ele chama de participação política com protagonismo juvenil, podemos dizer que o protagonismo é uma prática que possibilita a transformação do jovem e a transformação do mundo, numa relação dialética que favorece a formação de jovens mais conscientes de seu papel de agentes de mudança social, investidos na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Neste mesmo caminho, Schmidt (2001), também sem utilizar o termo protagonismo, faz um amplo estudo sobre o papel do jovem como ator social na construção democrática do país, a partir de investigações sobre o processo de

socialização política da juventude brasileira, trazendo elementos bastante significativos para a reflexão sobre o conceito de protagonismo juvenil.

Partindo do pressuposto de que o ser humano é fruto das circunstâncias sociais e de suas opções pessoais, o autor define a socialização política como o processo de formação de atitudes e orientações políticas, que ocorre de forma permanente, em constante transformação, durante toda vida. Por resultar do processo de interiorização da cultura política existente no meio social, possibilita, de forma privilegiada, a compreensão dos processos subjetivos, que favorecem ou impedem a participação ou a omissão política dos cidadãos, e dos mecanismos mais adequados para impulsionar a inserção política ativa.

Para o autor, as agências de socialização exercem uma influência significativa na formação de crenças, valores, atitudes e orientações políticas, mesmo que de forma diferente de indivíduo para indivíduo, sendo que “A ausência de mecanismos de participação na família, na escola, no local de trabalho, prejudica sensivelmente a predisposição para a participação política” (SCHMIDT, 2001, p. 17).

Uma importante contribuição do autor para nosso estudo é a relação entre formação de atitudes políticas e desenvolvimento cognitivo individual. Referenciado na afirmação de Vigotski sobre a determinação social do desenvolvimento cognitivo, o autor analisa que:

O nível do pensamento atingido pelo indivíduo está na dependência dos condicionantes sociais que o afetam. A capacidade cognitiva da política depende dos problemas e desafios apresentados ao indivíduo, mais do que da evolução estrutural. O aprendizado político não tem pontos finais biológicos (SCHMIDT, 2001, p. 22).

Sem seguir um modelo universal, a socialização política resulta de uma multiplicidade de fatores e processos sociais que marcam cada sociedade, sendo que sua compreensão passa necessariamente pela análise dos diversos componentes do contexto social e histórico em que se insere.

Iniciando-se nos primeiros estágios do desenvolvimento, é influenciada, em primeiro plano, pela relação de participação que se estabelece na família e, posteriormente, na escola: “Quanto maior o espaço de participação nas decisões na

família e nos debates na escola, maior a confiança do indivíduo de que pode influenciar as decisões políticas que lhe dizem respeito” (SCHMIDT, 2001, p. 70).

Almond e Coleman (1969) diferenciam a socialização latente, que ocorre na infância, a partir da transmissão de orientações de forma difusa, não programada, pela família e demais instituições, grupos e fatores sociais; e a socialização manifesta, que envolve a transmissão explícita de orientações, por parte de diferentes agências de socialização da sociedade, e que se torna cada vez mais predominante no amadurecimento do indivíduo.

A partir desta concepção, a socialização manifesta se constitui processo fundante da socialização política, na medida em que a transmissão de valores democráticos não se dá de forma espontânea, mas como resultado de um processo educativo dirigido a indivíduos com histórias de vida próprias, inseridos em um meio social com determinantes específicos.

A socialização manifesta, na medida em que fortalece atitudes e orientações democráticas e participativas, relaciona-se diretamente com a proposta de protagonismo juvenil defendida neste estudo.

Por se referir à transmissão sistemática, organizada e intencional de atitudes políticas, a socialização manifesta deveria ter na escola sua principal agência fomentadora, uma vez que “A educação difunde modos de leitura do mundo, e estas leituras contêm sempre uma proposta de o indivíduo se posicionar no sistema político” (SCHMIDT, 2001, p. 80).

O método utilizado na escola também é um meio de socialização política.

Métodos participativos favorecem a capacidade de atuar em grupo e tendem a reforçar o senso de eficácia, ao passo que o uso sistemático de métodos centralizados na figura do professor predispõe à passividade e à ineficácia. Métodos centrados puramente na iniciativa individual favorecem o senso de autonomia, mas também o individualismo (SCHMIDT, 2001, p. 80-81).

Aliando a possibilidade de transmitir conhecimentos políticos via disciplinas curriculares, métodos educativos e relações que se estabelecem no ambiente escolar, a

escola se destaca como agente fundamental para a apropriação de conhecimentos políticos relevantes e de atitudes democráticas.

Para Schmidt (2001), a mídia também se caracteriza como um meio de socialização política relevante na sociedade contemporânea, em função de sua influência sobre a informação e o conhecimento dos indivíduos sobre o mundo político. Esta influência tanto pode ser positiva, no sentido de ampliar o nível de informação dos cidadãos sobre o mundo, como pode ser negativa, gerando apatia e desinteresse com relação à política.

Embora a visão de realidade apresentada pelos meios de comunicação produza fortes efeitos sobre a leitura que a população faz do mundo e da política em especial, não se pode ignorar que a mediação de fatores como as informações de outras pessoas, o ambiente de trabalho e lazer, o nível de escolaridade, leva a uma releitura da mensagem recebida.

O grande poder dos meios de comunicação está em sua capacidade de divulgar e ampliar o acesso à informação, requisito indispensável à participação consciente. E seu grande perigo está no poder de influenciar a opinião pública e de construir valores de acordo com os interesses dominantes. Neste sentido, os meios de comunicação tanto podem estar a serviço do fortalecimento de atitudes e valores democráticos como do processo de alienação política dos cidadãos.

A importância da família, da escola e dos meios de comunicação no processo de socialização política passa pela idéia, defendida por diferentes autores, de que “a constituição dos valores, orientações e atitudes de um indivíduo se dá através de uma dinâmica vinculada aos diferentes períodos do ciclo vital, no qual a juventude costuma ser a fase de maior impacto” (SCHMIDT, 2001, p. 92).

Esta vinculação entre fases etárias e atitudes políticas está diretamente relacionada com um dos principais determinantes da relação do indivíduo com o mundo político, o grau de amadurecimento cognitivo, que possibilita a capacidade de manejar conceitos abstratos.

As contribuições da concepção dialética de Vigotski (1998a) fornecem bases essenciais para a compreensão da relação entre desenvolvimento cognitivo e

socialização política, por definir o desenvolvimento psicológico como parte do desenvolvimento histórico geral da espécie:

... o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VIGOTSKI, 1998a, p. 96-97).

Nesta perspectiva, as condições históricas determinam as oportunidades para a experiência individual e o meio social fornece os estímulos necessários à formação de idéias políticas adequadas, sendo a educação responsável pelo nível de raciocínio e entendimento do processo de participação ativa democrática. Em um contexto favorável e politicamente desenvolvido, os indivíduos poderão avançar mais rapidamente na compreensão das questões que envolvem a política, qualificando e fortalecendo sua participação.

Este contexto favorável implica em práticas pedagógicas politizadoras, que possibilitem o diálogo e a discussão sobre política, uma vez que, conforme postula Vigostki (1998b), a linguagem oral, ao ser internalizada, transforma-se em pensamento, tornando possível a antecipação e o planejamento da ação, a organização da percepção e a relação dinâmica entre situação imediata, ações passadas e possibilidades presentes e futuras. Integrando o desenvolvimento cognitivo, a linguagem oral favorece a socialização política, e daí a importância de discussões sobre política com os jovens, seja no contexto escolar, seja em atividades informais.

As análises de Schmidt (2001) sobre a socialização política trazem uma importante contribuição para o estudo do protagonismo juvenil, enquanto processo pedagógico de fortalecimento da ativa participação do jovem na sociedade, na medida em que resgatam a dimensão subjetiva da construção da participação política, sem cair no individualismo e na responsabilização individual das atitudes. E também porque reforçam a dialética, presente no processo de adaptação do indivíduo à sociedade, ressaltando que esta adaptação, impulsionada pela necessidade de sobrevivência, se dá de forma ativa, resultando em intervenções e alterações no meio social.

A concepção de socialização política reforça o processo de participação como resultado de um contexto, que privilegia o jovem como agente ativo de sua educação e de seu desenvolvimento, capaz de compreender os complexos conceitos e a complexa dinâmica política, e de se envolver ativamente na transformação da sociedade, exercendo efetivamente seu papel de protagonista.

Aprofundando os estudos sobre participação política e protagonismo juvenil, Souza (2006) faz uma crítica radical à concepção de protagonismo juvenil presente no discurso oficial de órgãos governamentais e organizações não governamentais, identificando-a com uma simulação ou encenação de participação social, que substitui os movimentos politizados de juventude por ações isoladas e particularizadas, onde o fazer se torna um processo alienado de seu resultado final e o voluntariado se sobrepõe à tarefa de transformação social.

O protagonismo juvenil, portanto, é um discurso de adultos, produzido e compartilhado pelos organismos internacionais, governamentais, ONGs, empresários e educadores, ou seja, pelos adultos que se dedicam à integração da juventude, considerada objeto de intervenção. *O jovem protagonista* é objeto e não sujeito de políticas e medidas governamentais e não governamentais. Seu poder para agir limita-se aos aspectos técnicos e à execução dos projetos e políticas públicas. Os critérios técnicos (supostos reflexos diretos da realidade) esvaziam o poder de intervenção dos agentes, reduzindo-os a instrumentos de uma racionalidade apresentada como objetiva, e a execução de projetos e medidas equivale ao *fazer*, atividade que acrescenta coisas ao mundo, mas não interfere em seu curso. Embora evoque as idéias da distinção e do destaque, e funcione, certas vezes, como uma espécie de símbolo de “avanço” pedagógico, político ou social, o *protagonismo juvenil* é um simulacro, posto que o jovem do discurso não é sujeito (SOUZA, 2006, pp. 15-16, grifos da autora).

Para a autora, a contradição do jovem enquanto sujeito da ação e objeto das políticas limita as possibilidades do protagonismo se tornar um conceito hegemônico, pela própria inviabilidade de conciliar tarefas que, em si, são antagônicas.

É essa a contradição do discurso: ele não pode afirmar até o fim o protagonismo sob pena de explicitar a encenação da política e ser abertamente reconhecido como discurso de poder, passível, portanto, de contraposição. Nesse movimento contraditório entre a afirmação da encenação e a tentativa de ocultação do poder, o discurso parece incorrer em lapsos que permitem vislumbrar, justamente, a impossibilidade sua dupla tarefa (SOUZA, 2006, p. 150)

Além disso, analisa de forma negativa a apropriação que se faz, no discurso recorrente do protagonismo juvenil, da noção de sujeito de direitos.

Contudo, a expressão “sujeitos de direitos” foi apropriada pelo discurso atual de modo a subverter a noção construída pelo movimento política das décadas anteriores. Hoje em dia, o que parece caracterizar o sujeito não é a ação política, contestatória ou reivindicativa, e/ou a palavra autônoma, mais é uma vez mais a participação, concebida como atividade, capacidade de realização, enfim como *fazer*. O sujeito juvenil é aquele que deve “desenvolver seu potencial” para “contribuir para a solução dos problemas sociais” e “participar na construção de um país melhor para todos” (SOUZA, 2006, p. 155).

Descontextualizando e despolutizando a atividade do jovem e focando sua possibilidade de se tornar sujeito no desenvolvimento de potenciais, esta concepção reduz a atuação e a capacidade de agir e de negociar com outros atores sociais a condições individuais, e nega as determinações coletivas, responsabilizando o próprio jovem por sua inserção no mercado de trabalho, pelo acesso a serviços, por sua inclusão social.

É uma concepção que se sustenta em uma visão individualista, em que as relações se baseiam em interesses pessoais, o acesso a serviços de educação, saúde, segurança é visto como oportunidades a serem aproveitadas e não como direitos, e os jovens se tornam por si mesmos os principais atores do elenco da sociedade civil, atuando em um cenário público.

Este discurso do protagonista como ator em atividade se ancora na noção de ator social, definido como aquele que “trabalha pela consecução de objetivos pessoais numa dada conjuntura social e, por extensão, aquele que trabalha pela resolução de seus próprios problemas e daqueles que afetam a coletividade” (SOUZA, 2006, p. 63).

De acordo com a autora, a sociologia concebe o ator social como o indivíduo que interioriza normas e valores sociais e desempenha um papel atribuído pela sociedade da qual faz parte e com a qual se identifica ou se vincula intimamente, o que cria uma unidade entre indivíduo e sociedade.

Entretanto, o conceito de ator social empregado nos documentos da UNESCO, que subsidiam a política nacional de/para/com a juventude no Brasil, tem como base a definição proposta por Touraine (1998):

Um ator social é o homem ou a mulher que intenta realizar objetivos pessoais em um entorno constituído por outros atores, entorno que constitui uma coletividade à qual ele sente que pertence e cuja cultura e regras de funcionamento institucional faz suas, ainda que em parte. Ou, dito com palavras mais simples, são necessários três ingredientes para produzir um ator social: objetivos pessoais, capacidade de comunicar-se e consciência de cidadania (p. 5).

Essa noção de ator social que persegue objetivos pessoais supera o individualismo, porque os objetivos devem levar em conta a posição e o interesse dos outros atores. O vínculo entre o indivíduo e o grupo social se dá pela capacidade de comunicação e pela consciência de cidadania. A capacidade de comunicação se associa à habilidade de negociar, estabelecer parcerias ou defender-se, com base no conhecimento do meio e nas possibilidades de realização dos objetivos pessoais. E a consciência de cidadania se relaciona com o nível de influência nas decisões que afetam a vida coletiva, construindo-se pela participação política e pelo diálogo, mesmo que estes não resultem em capacidade de ação coletiva e elaboração ideológica.

Ressignificando o conceito de ator social, a definição de Touraine (1998) tornou-se referência na área de juventude, por associar a realização de objetivos particulares com a transformação do entorno social, por meio da negociação com outros atores sociais.

Nesse processo de negociação, as relações entre os diversos atores são o recurso ou meio para a realização de ações coletivas, constituindo-se em capital social, que abrange o *capital social coletivo*, “apoios sociais com os quais contam os jovens para concretização de seus projetos de vida”, e o *capital social individual*, relacionado à “capacidade empreendedora dos jovens para enfrentar os diversos desafios do seu desenvolvimento pessoal e social” (UNESCO, 2005, p. 142).

Na publicação sobre *Políticas públicas de/para/com juventudes*, a UNESCO (2005) enfatiza a importância do capital social para o desenvolvimento do jovem:

... a outra grande finalidade a ser incorporada nas futuras políticas públicas de juventudes está relacionada à construção de capital social jovem, como contribuição de importância central ao desenvolvimento. Estamos falando de construir capacidades individuais e coletivas que facilitem o processo de integração dos jovens e que, ao mesmo tempo, permitam integrar a contribuição que os jovens são capazes de trazer ao desenvolvimento de seu ambiente familiar e comunitário, e também à nação como um todo, nos níveis municipal, estadual e federal. [...] Nesse sentido são particularmente dignos de nota os processos que tendem a dotar os próprios jovens com as ferramentas necessárias para seu real empoderamento, incluindo o desenvolvimento da capacidade de expressar seus pontos de vista, que os tornem aptos a negociar com os adultos, a estabelecer relações mais igualitárias e democráticas entre si e até mesmo a serem mais críticos com relação à grande quantidade de mensagens que recebem diariamente (p. 208).

O empoderamento, do inglês empowerment, é um dos aspectos do capital individual a ser desenvolvido no processo de protagonismo juvenil. O empoderamento inclui ações que podem oferecer aos jovens as ferramentas necessárias para negociar com aqueles que tomam as decisões, tanto no nível macro como no nível micro, e se relaciona ao fortalecimento da capacidade de expressão, da leitura crítica da realidade, da habilidade de negociação, e à construção de relações democráticas e igualitárias, tornando possível uma atuação social dirigida não apenas à consecução de objetivos individuais, mas à transformação das relações e, conseqüentemente, do meio social.

Neste contexto, o protagonismo juvenil, fortalecido pelo empoderamento, possibilita o rompimento da visão do jovem como objeto de intervenção das políticas públicas, transformando-o em participante ativo, ator estratégico do processo de transformação da sociedade, conforme ressaltado em outro documento referencial na área de políticas para a juventude, a Resolução 50/81 da ONU (1995):

Os jovens de todos os países são por sua vez um importante recurso humano para o desenvolvimento e agentes decisivos da mudança social, o desenvolvimento econômico e a inovação tecnológica. Sua imaginação, seus ideais, sua energia e sua visão são imprescindíveis para o desenvolvimento continuado das sociedades de que tomam parte. Assim, pois, é essencial que se dê novo ímpeto à concepção e a execução de políticas e programas para os jovens em todos os níveis. As formas de considerar nas políticas os desafios e as possibilidades dos jovens influirão nas condições sociais e econômicas atuais e no bem estar e meios da vida das gerações futuras (p. 8).

A análise das produções dos diferentes autores aqui citados, alguns utilizando explicitamente o termo protagonismo juvenil, outros o abarcando em processos como socialização política e integração social, aponta que, se por um lado o protagonismo está consolidado no discurso de ONGs e organismos governamentais, nacionais e internacionais, por outro, sua definição e seu reconhecimento ainda não são unânimes.

As ambigüidades e contradições presentes no conceito de protagonismo juvenil, assim como as críticas que o acusam de ausência de conteúdo, de falta de consistência para designar a participação política juvenil que pretende e de manipulação ideológica dos jovens, revelam a necessidade de contextualização do termo, considerando-se as condições sociais, históricas, econômicas e políticas, assim como o aprofundamento teórico e metodológico do protagonismo juvenil, enquanto experiência pedagógica de resgate do jovem como sujeito de uma efetiva ação política.

2.4 Propostas político-pedagógicas de protagonismo juvenil.

Como vimos nas seções anteriores, para que o jovem se torne realmente um protagonista é preciso abrir, por meio de interações sociais significativas, a possibilidade de internalizar conceitos e experiências necessárias ao desempenho de seu papel de protagonista.

Isto implica em uma metodologia pedagógica que seja efetivamente mediadora do processo de internalização de significados sociais e construção de sentidos subjetivos, de forma a desencadear o desenvolvimento do jovem enquanto ativo participante da sociedade em que vive.

Antes de construir uma proposta que dê conta deste desafio, objetivo do Capítulo V, vamos analisar algumas referências significativas atuais que surgem no cenário do protagonismo juvenil enquanto perspectiva pedagógica e política.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que, como colocado por Schmidt (2001), tanto a participação política como a cidadania se aprende a partir de relações sociais que se estabelecem em espaços de educação formal e não formal.

No nível da educação formal, Ferretti et alli (2004) analisam que o protagonismo juvenil se coloca como um dos pilares das inovações contidas na reforma

curricular do ensino médio, permeando tanto o eixo curricular como o de gestão, conforma já citado em seções anteriores.

Para estes autores, embora a utilização do termo em documentos oficiais da educação seja muito recente, o discurso da participação ativa dos alunos, tanto no processo de aprendizagem como na gestão da escola, é bem mais antigo. A ênfase na participação ativa do aluno surgiu na década de 1920, a partir de alguns teóricos alinhados com o pensamento de Dewey. Os grêmios estudantis, primeiros canais institucionais de participação de alunos na gestão da escola, remontam à década de 1960, e nos anos de 1980 surgem os conselhos escolares, que prevêm o envolvimento dos alunos e de suas famílias na direção da escola.

O protagonismo se associa à participação dos jovens na vida escolar, explicitada e valorizada a partir da década de 1990, como condição para garantir uma educação voltada ao real desenvolvimento do jovem. Participação essa que requer a formação de valores e atitudes cidadãs, principalmente em função das conseqüências das grandes transformações sociais e culturais da sociedade pós-moderna e pós-industrial, na afirmação e negação de paradigmas, valores, concepções e práticas de trabalho, de vida e de educação.

Neste contexto, o protagonismo juvenil revela-se como estratégia político-pedagógica privilegiada tanto do ponto de vista social, como individual, abrindo espaço para a formação do ser humano pleno, a partir da ênfase em diferentes aspectos e dimensões:

assunção de responsabilidades nos atos individuais e ações sociais mais amplas, compromisso com os excluídos ou em processo de exclusão, participação ativa na resolução de problemas sociais de diferente amplitude, autonomia intelectual e moral, capacidade de lidar com mudanças, solidariedade, respeito às diferenças, cooperação, aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades sociointelectuais (FERRETTI et alli, 2004, p. 416).

Mas o principal destaque para o protagonismo juvenil surge em propostas político-pedagógicas não-formais, desenvolvidas geralmente por ONGs, com base na concepção de educação como aprendizagem constante e fator de desenvolvimento social.

Norteador por esta concepção de educação, Costa (2001) define o protagonismo juvenil como uma prática educativa participativa, dialógica e democrática, que rompe com a cultura autoritária presente nas relações humanas e, em especial na escola, abrindo oportunidades para que o jovem, com liberdade, possa desenvolver iniciativas de ação e, com responsabilidade, envolver-se e comprometer-se no enfrentamento e encaminhamento de problemas reais.

Para o autor, o protagonismo resgata o verdadeiro papel da educação de criar espaços para que o jovem possa empreender a construção do seu ser e a realização de suas potencialidades, em termos pessoais e sociais. E ainda possibilita a superação do atual modelo escolar, centralizado na pura transmissão do conhecimento, para colaborar no desenvolvimento das competências pessoal, social, produtiva e cognitiva, ajudando-o a:

- desenvolver-se como pessoa, ampliando sua capacidade de agir com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal;
- desenvolver a compreensão e respeito do outro, a percepção das interdependências e o respeito pelos valores do pluralismo, para realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos;
- adquirir qualificação profissional e competências para se tornar apto a enfrentar numerosas situações, a trabalhar em equipe, e produzir no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho;
- ampliar a capacidade de leitura do mundo, a partir da análise e reflexão de temas relacionados à sua realidade cotidiana, de forma a desenvolver sua autonomia intelectual, beneficiando-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

A concepção pedagógica de protagonismo de Costa (2001) ancora-se nos 4 pilares de Educação da UNESCO, apresentados no Relatório Delors – *aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer* -, que enfatizam o aproveitamento das oportunidades para aprofundar e enriquecer os conhecimentos como forma de capacitar o jovem para ser sujeito em um mundo em constante e acelerada mudança.

E se fundamenta no Paradigma do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), resumido em dez pontos básicos, convergentes com a educação pluridimensional (COSTA, 2001, p. 176-177):

1. O fundamento real do desenvolvimento humano é o universalismo do direito à vida.
2. Cada ser humano nasce com um potencial, que necessita de certas condições para se desenvolver.
3. O objetivo do desenvolvimento é criar um ambiente no qual todas as pessoas possam expandir suas capacidades.
4. Esse ambiente deve ainda oportunizar que a presente e as futuras gerações ampliem as suas possibilidades.
5. A vida não é valorizada apenas porque as pessoas podem produzir bens materiais, nem a vida de uma pessoa vale mais que a outra.
6. Cada indivíduo, bem como cada geração, tem direito a oportunidades, que lhe permitam melhorar o uso de suas capacidades potenciais.
7. A forma pela qual realmente são aproveitadas essas oportunidades e quais os resultados alcançados é um assunto que tem a ver com as escolhas que cada um faz ao longo da vida.
8. Todo ser humano deve ter a possibilidade de escolha, agora, e no futuro.
9. Há uma necessidade ética de se garantir às gerações futuras condições ambientais pelo menos iguais às que gerações anteriores desfrutaram (desenvolvimento sustentável).
10. Esse universalismo torna as pessoas mais capazes e protege os direitos fundamentais (civis, políticos, sociais, econômicos e ambientais).

Para o autor, o protagonismo juvenil, numa perspectiva de educação pluridimensional, prepara o jovem para explorar seu potencial humano e produtivo, a partir de uma nova relação entre mundo adulto e juventude, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e da competência:

...a proposta de protagonismo juvenil com que trabalhamos [...] pressupõe um novo modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Esse relacionamento baseia-se na não imposição a priori aos jovens de um ideário em função do qual eles deveriam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático [demarcado pela cidadania assentada no diálogo], o jovem vai atuar, para em algum momento de seu futuro posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em idéias, mas, principalmente, em suas experiências e vivências concretas em face da realidade (COSTA apud FERRETTI et alli, 2004, p. 418).

Esta concepção de Costa (2001) do protagonismo como possibilidade de explorar o potencial humano, baseada nos 4 pilares da educação da UNESCO, tem sido referência para a implementação de inúmeras experiências de protagonismo no Brasil. No entanto, é uma concepção que precisa ser revista, em função de seu caráter naturalizante, que coloca de um lado o homem, com capacidades potenciais a serem desenvolvidas e, de outro, as condições do meio a exercer influência sobre ele, responsável pelo desenvolvimento ou não desses potenciais.

Este caráter naturalizante revela a contradição presente no interior desta concepção, que, por um lado, enfatiza o jovem como sujeito ativo do processo de aprendizagem e a relação dialógica como elemento fundamental para o protagonismo juvenil, e, por outro, coloca o jovem como um ser passivo, a mercê do meio para despertar seus potenciais.

A proposta de educação alicerçada nos 4 pilares da UNESCO também merece uma reflexão mais aprofundada. Concordando com Souza (2006), entendemos que a diretriz fundadora desta concepção é a satisfação de necessidades determinadas pelo mercado, e que ela se constitui em meio de inclusão e integração do jovem, muito mais do que em instrumento de fortalecimento de sua condição de sujeito.

O papel da escola, neste contexto, não é oferecer condições para a educação e sim oferecer oportunidades educativas para as quatro aprendizagens fundamentais se transformarem em competências individuais, garantindo a adaptação do indivíduo. Ou seja, o objetivo último desta proposta educativa não é o protagonismo em si, mas o protagonismo adaptado, regulado.

O primeiro destes pilares – *o aprender a conhecer* ou *aprender a aprender* – se associa a uma concepção utilitarista, ligada ao treinamento para a habilidade de lidar com as informações. O segundo pilar – *aprender a fazer* – significa aprender habilidades para lidar com a instabilidade do mercado de trabalho, treinamento para a atividade prática, o que inclui a produção de bens e serviços e o relacionar-se com os outros. O *aprender a viver juntos* ou *aprender a conviver* considera a sociabilidade como uma habilidade a ser desenvolvida, por meio da união, da cooperação, da solidariedade, da administração dos conflitos, operacionalizada em projetos coletivos. O *aprender a ser* tem a ver com o desenvolvimento da capacidade individual de adaptação

e apóia-se na noção de potencial, supondo um indivíduo maleável com ilimitada capacidade adaptativa decorrente de suas qualidades inatas (SOUZA, 2006).

Assim a visão pedagógica alicerçada nestes 4 pilares, em que se inclui a proposta de Costa (2001), ao centralizar as mudanças pessoais e sociais no indivíduo, nega a historicidade dos fenômenos sociais, descontextualiza a realidade social e aliena o sujeito do processo de constituição de sua subjetividade. Neste sentido, por mais que afirme promover o protagonismo juvenil e se institucionalize como matriz de inúmeros projetos desenvolvidos para e pelos jovens, não abre possibilidade de constituição de sujeitos ativos e conscientes de seu papel na construção da história individual e coletiva.

Outro tipo de enfoque é proposto por Calil e Stamato (2004), ao relacionar protagonismo juvenil com educação libertária, referenciada no pressuposto básico de que o conhecimento só se constrói e se transmite por meio da liberdade.

A relação entre educação e liberdade, nesta concepção, é pautada na idéia de que a liberdade de agir e de pensar é um valor em si e a verdadeira aprendizagem se constrói em espaços onde predomine a liberdade para explorar a curiosidade e os interesses.

Rompendo com a ênfase no princípio disciplinar, que torna o educando receptáculo de regras, normas, sanções e punições, a educação libertária possibilita a formação de indivíduos autônomos, por meio de metodologias que consideram as dimensões individual, social e histórica do homem. O investimento pedagógico se centraliza na “auto-responsabilidade, na conscientização sobre a importância do respeito à vontade e às opções individuais e nas normas de convivência no espaço coletivo” (CALIL e STAMATO, 2004, p. 180).

Negando a aplicação dos mecanismos dominantes de sujeição, a pedagogia libertária caminha no sentido do protagonismo, por abrir possibilidades de não conformismo, de reivindicação de autonomia dos jovens sobre suas idéias, suas decisões, suas ações e conseqüências, favorecendo seu desenvolvimento global.

Entendendo o protagonismo juvenil como uma metodologia pedagógica que rompe com a cultura adultocêntrica e que fortalece o jovem como sujeito, os autores definem o protagonismo como uma pedagogia libertária, na medida em que:

A educação livre forma pessoas que questionam as regras da sociedade e que ousam pensar diferentes e de forma autônoma. Tendo como principal objetivo o desenvolvimento da autonomia do sujeito, a pedagogia libertária se configura como uma ação pela contradição e pela resistência, impulsionando transformações sociais e fortalecendo o papel do jovem como agente destas transformações (CALIL e STAMATO, 2004, p. 181).

Esta associação de protagonismo com educação libertária, em princípio, acrescenta um elemento bastante significativo à construção de uma proposta pedagógica referencial para o protagonismo. Isso porque rompe com a relação de poder do adulto sobre o jovem, que ainda se mantém de forma camuflada na matriz discursiva presente nos documentos que embasam ações, projetos e políticas juvenis, como já analisado.

Entretanto, ao colocar um grande peso na liberdade e na capacidade do próprio jovem de empreender autonomamente o processo de conhecimento, pode cair na armadilha naturalizante e individualista de atribuir ao jovem a responsabilidade exclusiva por seu próprio destino e pelo destino da sociedade, desconsiderando os determinantes históricos, culturais e sociais que conformam as subjetividades.

Uma forma de evitar esta armadilha é resgatar e fortalecer a relação educador-educando como pedra angular da perspectiva metodológica do protagonismo. Estabelecendo relações sociais de respeito e de parceria, baseadas no compromisso ético com a democracia, a solidariedade e a participação, e criando espaços de expressão e de iniciativas de ação, os educadores se tornam mediadores do processo de reconstrução de significados sociais e sentidos subjetivos, instrumentos de constituição de novas subjetividades e de transformação da sociedade.

A revisão que fizemos neste Capítulo, mostra que a expressão protagonismo juvenil não alcançou ainda força suficiente para identificar o discurso consolidado da participação ativa do jovem. Talvez pela falta de consenso em torno dela, que, algumas vezes é identificada como manipulação ideológica, sem conteúdo e dispensável para identificar a forma de participação de juventude que se pretende.

Neste sentido, a psicologia social, em especial a psicologia sócio-histórica, pode contribuir para romper o caráter de encenação presente no protagonismo juvenil e consolidá-lo como uma práxis que, ancorada em relações democráticas, com foco no

desenvolvimento da consciência crítica e no resgate da historicidade da juventude, determine a constituição de novas subjetividades, ressignificando o jovem como sujeito, agente de sua construção pessoal e da transformação da sociedade.

Para aprofundar as contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para a construção de uma práxis de protagonismo juvenil, vamos, no próximo Capítulo, analisar a construção histórica da concepção de juventude e a concepção da psicologia sócio-histórica, com base em Vigotski e autores referenciais desta perspectiva teórica na atualidade.

CAPÍTULO III

A JUVENTUDE NA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

*eu penso conforme o tempo
eu danço conforme o passo
eu passo conforme o espaço
eu amo conforme a fome
eu como conforme a cama
eu sinto conforme o mundo
mas no fundo
eu não me conformo*
(MARTHA MEDEIROS, 1999)

Neste Capítulo, vamos aprofundar, com base na perspectiva sócio-histórica, que postula a determinação social do desenvolvimento psíquico, uma análise conceitual de juventude que rompe com a visão cristalizada nas diferentes linhas teóricas da psicologia, e que se aproxima da sociologia, ciência que concebe a juventude como uma construção social e cultural.

Consideramos importante destacar que a superação da concepção institucionalizada na psicologia, com relação à juventude, é fundamental para ampliar e fortalecer a contribuição dos psicólogos na construção de políticas e práticas que levem em conta a voz dos jovens, fortalecendo sua efetiva participação nos rumos de sua história e da história de seu país.

Como enfatiza Bock (2004, p. 39),

A psicologia não pode mais manter-se divulgando e reforçando estas visões, pois não contribui para a construção de políticas sociais adequadas para a juventude; não ajuda a construir projetos educacionais adequados para manter os jovens na escola, não ajuda a inserir os jovens nos grupos e nas instituições que têm como vocação o debate sobre a juventude. Enfim, a visão naturalizante da adolescência é mais que uma visão a qual acoberta as determinações sociais; é uma visão que impede a construção de uma política social adequada para que os jovens possam inserir-se na sociedade como parceiros sociais fortes, criativos, cheios de projetos de futuro.

3.1 Um breve olhar sobre a construção histórica da categoria juventude.

Embora caracterizada historicamente em variadas e tradicionais fontes de referência, por limites etários e mudanças psicofisiológicas, a juventude contemporânea, com toda sua diversidade, aponta a necessidade de análises mais abrangentes. É fundamental romper com o naturalismo e recolocar a determinação cultural como raiz dos significados simbólicos, promessas, ameaças, potencialidades e fragilidades, que subjazem à definição desta etapa de vida, e que a tornam objeto de uma atenção ambígua, ao mesmo tempo cautelosa e cheia de expectativas, por parte da sociedade.

Com esse olhar cruzado e ambivalente, no qual se misturam atração e desconfiança, as sociedades sempre “construíram” a juventude como um fato social intrinsecamente instável, irreduzível à rigidez dos dados demográficos ou jurídicos, ou – melhor ainda – como uma realidade cultural carregada de uma imensidão de valores e de usos simbólicos, e não só como um fato social simples, analisável de imediato (LEVI & SCHMITT, 1996, p. 8).

O parâmetro de definição etária traz em si uma concepção desenvolvimentista, que atribui similaridade a sujeitos na mesma fase do ciclo de vida, embora sob diferentes determinantes históricos, econômicos, sociais e culturais. E caracteriza a juventude como uma condição provisória e natural, pela qual todos os indivíduos passam, com maior ou menor brevidade, determinando as atitudes sociais e a visão que, tanto a sociedade, como os próprios jovens, têm de si mesmo.

Entretanto, um estudo sociológico mais aprofundado mostra que não há nada de imutável ou universal no processo da juventude, como afirmam Levi & Schmitt (1996):

Numa sociedade “fria” ou estruturalmente estática, determinados processos jurídicos e simbólicos tenderão a sublinhar predominantemente os elementos de continuidade e de reprodução dos papéis atribuídos à juventude. Por outro lado, uma sociedade mais “quente”, mais predisposta a reconhecer o valor da mudança, será levada a admitir com maior facilidade o caráter necessariamente conflitante da transição de uma idade para outra e da transmissão do conjunto de prescrições entre as gerações (p. 9).

A sociedade forja uma imagem de juventude, a partir da qual atribui aos jovens características e papéis, impõe regras e valores, e identifica elementos de desagregação, conflitos e resistências no processo de mudança, integração e reprodução social, decorrentes da transição vivida neste período. Com isso, constrói representações simbólicas que fornecem as diretrizes das políticas públicas para a juventude.

A compreensão da categoria juventude como uma construção social, delineada pelas características sociais e culturais de cada momento histórico e de cada sociedade, é fundamental para se pensar uma política pública que resgate o social presente na constituição dos sujeitos e os sujeitos presentes na constituição do social. E contribui para a análise psicológica e social do que significa ser jovem no contexto atual, base para a proposta de protagonismo juvenil, objeto de análise deste estudo.

A partir da visão sociológica de Groppo (2000), a juventude é definida como uma *categoria social*, que extrapola a concepção de faixa etária e de classe social, para se constituir como uma representação sócio-cultural, com formas e conteúdos próprios, que tem grande influência na sociedade, assim como outras faixas etárias construídas modernamente (infância, terceira idade, idade adulta). Para o autor, “...a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos” (p. 8).

Entretanto, a concepção de juventude como *categoria social* não é unânime nem mesmo na ciência sociológica. Os critérios centralizados na idade e nas mudanças psicofisiológicas continuam presentes, de forma expressa ou latente, na raiz da definição de juventude em várias correntes da sociologia, por meio da aculturação de conceitos da fisiologia e da psicologia.

Esta visão naturalizada da juventude é um grande entrave para a sua compreensão enquanto fenômeno social contemporâneo, limitando ainda a própria compreensão das características, do funcionamento e das transformações das sociedades modernas, pois como analisa Groppo (2000):

... acompanhar as metamorfoses dos significados e vivências sociais da juventude é um recurso iluminador para o entendimento das metamorfoses da própria modernidade em diversos aspectos, como a arte-cultura, o lazer, o mercado de consumo, as relações cotidianas, a

política não-institucional, etc. Por outro lado, deve-se reconhecer que a sociedade moderna é constituída não apenas sobre as estruturas de classe ou pelas estratificações sociais que lhe são próprias, mas também sobre as faixas etárias e a cronologização do curso da vida. A criação de instituições modernas do século XIX e XX – como a escola, o Estado, o direito, o mundo do trabalho industrial etc. – também se baseou no reconhecimento das faixas etárias e na institucionalização do curso da vida (p. 12).

Com base em nossa experiência de trabalho com jovens, tanto de classes populares, moradores de periferia, como da classe média e alta, estudantes universitários em instituição privada, concordamos com o autor sobre a importância da categoria social juventude para a compreensão da sociedade contemporânea. E, ancorados em uma visão dialética, nos permitimos afirmar que assim como uma *categoria social* reflete a dimensão social, esta também forja a constituição dos sujeitos que integram as diferentes categorias sociais.

Entendemos que, na verdade, não existe uma única juventude, tanto do ponto de vista social como psicológico, mas sim uma pluralidade de juventudes que se constituem a partir de diferentes classes sociais, culturas, etnias, religiões, gêneros, espaços e momentos, significados social e historicamente, os quais fornecem as bases para a constituição de múltiplas subjetividades.

De acordo com os estudos de Groppo (2000), as origens da juventude, tal como vista na atualidade, remontam ao período do Renascimento, associadas ao processo de periodização das idades da vida, à criação da escola, com sua disciplina moralizante, e, principalmente, à atuação das ciências modernas, que, logo em seus inícios, passam a definir a infância e a juventude como estágios perigosos e frágeis da vida, passíveis de todo tipo de doenças do corpo e da mente.

A ênfase no indivíduo, desencadeada a partir da modernidade, traz em contrapartida um processo de cerceamento e controle, levando as ciências médicas e a psicologia a estudar e definir o detalhamento objetivo do processo de maturação e métodos de acompanhamento adequados a cada fase dessa evolução. Isso provoca a naturalização e a objetivação das faixas etárias, com ênfase na infância e juventude, definindo para o indivíduo que, “...no momento indicado, o sinal da maturação irá

despertar nele transformações bio, psico e sociológicas pré-diagnosticadas pelas ciências modernas” (GROPPO, 2000, p. 59).

Neste contexto, a juventude adquire a função social de “maturação” do indivíduo, passando a ser caracterizada como período de socialização, de preparo do jovem para a integração à sociedade moderna, por meio de intervenções voltadas à contenção ou canalização de suas energias, uma vez que, nesta fase, o ser humano é visto como sujeito a desordens e explosões destruidoras ou fonte poderosa de energias.

As ciências modernas tornam-se agentes determinantes do movimento sócio-histórico de constituição da juventude e de sua concepção atual. E a psicologia ganha destaque neste cenário, ao criar, nos séculos XIX e XX, a partir desta função de “maturação”, uma concepção desenvolvimentista de adolescência, que se torna referência central das demais ciências humanas para a construção da categoria juventude.

Em sua concepção primordial, a psicologia se centraliza na adolescência como etapa natural do desenvolvimento humano, situada entre o final da infância e o início da idade adulta. Uma fase de preparação psicossocial, de crise e sofrimento, em que se define a identidade e a individualidade, com características e sentimentos específicos comuns a todos os indivíduos normais, direta e intimamente associados às transformações físicas decorrentes da produção de hormônios sexuais - comportamento de rebeldia, crises geracionais, sentimentos de insatisfação e onipotência.

A concepção de adolescência vinculada à natureza humana, com ricas e variadas capacidades e possibilidades inatas, naturaliza o fenômeno psicológico e o mundo psíquico, descontextualizando-o das relações sociais e das formas de produção da sobrevivência e da cultura. Predominante em diferentes linhas teóricas, esta concepção tem, ao longo do tempo, referenciado as práticas profissionais dos psicólogos e as políticas públicas de saúde, educação e assistência social. (BOCK, 2004).

A primeira caracterização da adolescência como etapa de crise, de “novo nascimento”, de turbulenta revolução, manifesta em freqüentes mudanças de humor, em rebeldia e em instabilidade, provocadas pela emergência da paixão sexual, que

empurra o adolescente para além de si mesmo, para a humanidade, aparece em 1940, na obra de Rousseau *Emílio ou da Educação* (SANTOS, 1996).

Rousseau é visto como o precursor do conceito moderno de adolescência, que caracteriza este momento como de fragilidade e de preparação para o enfrentamento dos perigos do ambiente, decisivo na formação do indivíduo, conforme analisa Matheus (2007):

O entendimento de Rousseau sobre o homem em formação e os cuidados exigidos para se evitar os *perigos do ambiente* buscam sobretudo garantir a emergência do *homem livre* – um dos fundamentos da concepção de *indivíduo* que surge na Modernidade. Para ele, um dos momentos frágeis deste processo é a adolescência (*adolescence*), como um “*momento de crise* [que], embora muito curto, tem longas influências”. É quando ocorre o “segundo nascimento” do ser humano, quando o simples existir torna-se viver, em função da emergência das paixões e do sexo. É um momento decisivo na formação de cada indivíduo, uma vez que é uma “*...idade crítica* em que o espírito abre-se à certeza, em que o coração recebe sua forma e seu caráter e se fixa para toda a vida, quer para o bem, quer para o mal. Mais tarde a substância se endurece e as novas marcas já não se fixam” (p. 26-27, grifos do autor)

No campo da Psicologia, Stanley Hall é considerado o pioneiro dos estudos sobre adolescência. A partir de uma perspectiva evolucionista, influenciada por Darwin, em sua obra *Adolescência, sua psicologia e suas relações com a fisiologia, antropologia, sociologia, sexualidade, crime, religião e educação*, ele estabelece os limites temporais desta fase entre 12 e 22-25 anos e define a adolescência como um “momento de ‘tempestade e tensão [*storm and stress*]’, momento de *fissura* do desenvolvimento em função do desigual e irregular crescimento do corpo e do psiquismo, a ponto de caracterizá-la como uma ‘grande revolução’” (MATHEUS, 2007, p. 33-34, grifos do autor).

Concebendo as dificuldades do adolescente como naturais, próprias de sua fase de vida, Hall preocupou-se com a precocidade dos jovens, e com as conseqüências do processo de urbanização em suas vidas.

... Para ele, “nossa urbanizada vida caseira [*urban hot-house life*]” tende a promover o amadurecimento de “tudo antes do tempo”; o crescimento biológico e psicológico do adolescente, ao ser antecipado, o expôs a uma situação de risco frente às ameaças que se potencializaram no espaço urbano deste contexto específico (a cultura

norte-americana do início do século), tais como a criminalidade, a perversão, o sedentarismo, a falta de dever e de disciplina (MATHEUS, 2007, p. 33).

Esta preocupação retrata o contexto social como pano de fundo da condição do jovem, visão que se mantém até os dias atuais, sustentando práticas, muitas vezes denominadas psicossociais, mas que continuam a se centralizar no indivíduo, sem considerar sua historicidade e a real determinação do social na constituição de sua subjetividade.

Freud, contemporâneo de Hall, também ancorado na teoria evolucionista, reforça a concepção naturalizante, ao caracterizar a adolescência como um período de confusão, stress e sentimentos de perda, em função da emergência dos impulsos sexuais biológicos, presente no desenvolvimento de todas as pessoas (CÉSAR, 1998).

Posteriormente, Anna Freud, primeira psicanalista a construir uma teoria específica sobre a adolescência, consolida a crise adolescente como um processo natural e necessário, decorrente das transformações fisiológicas da puberdade. Atribuindo os distúrbios do equilíbrio mental à própria condição de normalidade na adolescência, tornou esta naturalmente patológica (MATHEUS, 2007).

Assim, a partir de um paradigma evolucionista, consolida-se a associação da crise da adolescência com as mudanças características do crescimento e desenvolvimento corporal, onde os hormônios sexuais têm um papel fundamental, por desencadarem o amadurecimento dos órgãos de reprodução e o aparecimento dos caracteres sexuais secundários, alçando o adolescente a um status totalmente diferenciado de sua condição infantil (CALIL, 2001).

Erikson (1976), querendo romper o determinismo endógeno da teoria de Ana Freud, tenta aproximar o pensamento psicanalítico à antropologia culturalista, mas acaba fortalecendo a visão de adolescência como “crise normativa”, uma “fase normal de crescente conflito”. Caracterizada pela “moratória psicossocial”, pela crise de identidade, pela confusão de papéis e pela aquisição de uma ideologia como forma de acesso à vida social, esta fase, em sua visão, gera a postergação de responsabilidades e

compromissos, provoca a sensação de perda de si mesmo, e leva o adolescente a condutas extremas.

Aberastury & Knobel (1989), com base no arcabouço teórico da Psicanálise, introduzem a noção de *Síndrome da Adolescência Normal*, por meio da qual a adolescência passa a ser caracterizada por uma série de sintomas:

- 1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, que vai do auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo (ABERASTURY & KNOBEL, 1989, p. 29).

Esta concepção fortalece a naturalização da adolescência como fase semipatológica de desenvolvimento, de caráter universal e abstrato, repleta de conflitos “naturais”. A cultura aparece apenas como pano de fundo para a expressão dessa adolescência, vista de forma semelhante em todas as sociedades, e submetida à moratória imposta pelas dificuldades de inserção no mundo adulto.

A partir da Síndrome da Adolescência Normal, os conflitos com os pais, com os valores sociais, os pequenos distúrbios psíquicos, em doses adequadas, são vistos como necessários e saudáveis, integrando o processo de construção da identidade e individualidade e de ajustamento do adolescente ao grupo social.

Mas não foram apenas as teorias psicológicas que contribuíram para a representação universal de crise, associada à juventude. Na sociologia, autores referenciais como Foracchi (1972), uma das primeiras a pesquisar teoricamente a juventude no Brasil, afirma que o jovem vive uma crise de socialização, decorrente da “crise do sistema”, que o lança em um vazio social. Para ela, o impacto desse vazio gera uma crise da subjetividade, em que o jovem “revive em si próprio o que há de incompleto e fragmentado na sociedade e na cultura de que participa” (p. 157).

É um momento de perturbação pelas novas situações experimentadas e de angústia na busca de uma identidade, que aqui se encontra em crise. Não se trata de uma transição simplesmente, considera a autora, mas de uma crise. Crise psicológica direta e necessariamente atrelada à crise social, de um segmento, de um sistema e de suas instituições formadoras (FORACCHI, 1972, p. 23)

Assim, a juventude como crise é recorrente em diferentes contextos, variando de sentido, de acordo com a leitura de cada teoria, mas sempre numa perspectiva descontextualizada e generalizante de condição vivida por todos os jovens, em todas as épocas e culturas.

Um contraponto a esta visão generalizante e naturalizante é apresentado por Margaret Mead (1985), a partir dos resultados de seus estudos de Antropologia Cultural com adolescentes de Samoa e Nova Guiné, no Pacífico Sul, que mostram que, em outras culturas, a adolescência é vivida como uma transição gradual e tranqüila, com fácil adaptação aos papéis de adultos. Com base em suas constatações, a autora analisa que as dificuldades vividas pelo adolescente nesta fase de transição não são inerentes e universais, mas diretamente relacionadas à cultura e determinadas pela distância e separação entre a vida adulta e a infantil, que se torna maior nas sociedades mais complexas.

Para ela, na cultura urbana ocidental, a descontinuidade dos padrões culturais entre a infância e a idade adulta, aliada à ausência de ritos de passagem institucionalizados, geram uma ruptura entre a situação de “dependência” da criança e a “independência” esperada do adulto. Isto contribui para transformar a adolescência em fase de transição e conflito, e gera dificuldades para a construção da identidade do jovem, provocando um conjunto de tensões e inseguranças relativas ao novo papel social a ser desempenhado.

Enfatizando os diferentes contextos como determinantes das características evolutivas do adolescente e questionando a universalidade de seus conflitos, os estudos de Mead (1985) recolocam sua origem na dinâmica cultural da sociedade. Mas, não conseguem quebrar a hegemonia da visão naturalizante construída pela psicologia.

Santos (1996) traz uma rica contribuição para a compreensão da dificuldade histórica de superação desta visão, reportando-se às repercussões contemporâneas da concepção moderna de infância e adolescência alicerçada nas teorias desenvolvimentistas.

A primeira implicação analisada por ele se refere ao processo academicocêntrico dos debates sobre infância e adolescência, que, centrados na limitada dicotomia inato x adquirido, universal x particular, racional x emocional, provocam desconexão e dissintonia entre o que se produz teoricamente sobre a juventude e as demandas e necessidades de sua realidade.

A segunda, é a predominância do presentismo, que leva estudiosos e pesquisadores a “registrar a história social como uma recriação da História sob o ponto de vista do presente” (SANTOS, 1996, p. 182), utilizando conceitos do passado em construções teóricas atuais sobre a juventude, de forma descontextualizada e ahistórica.

A terceira implicação são as generalizações inconsistentes, decorrentes de análises superficiais dos fenômenos, sem rigor metodológico e sem levar em conta os processos que os originaram, a partir das quais representações presentes em determinado período ou local, são generalizadas pela sociedade e utilizadas como referência para nortear e avaliar as relações pais-filhos.

A quarta, intimamente ligada à anterior, é a relativização extremada dos estudos sobre adolescência, com base no paradigma científico clássico de ser humano: homem-branco-burgês-racional-ocidental, geralmente oriundo da Europa Ocidental ou dos Estados Unidos, nunca da América Latina ou do Terceiro Mundo. Além disso, a categoria referencial de juventude é urbana, de classe média e alta, não se considerando as diversidades culturais e de classes sociais.

O autor analisa também que estas concepções, por serem adultocêntricas, ou seja utilizarem o adulto como parâmetro, não abrem espaço para a compreensão das concepções dos jovens sobre si mesmos, do significado de ser jovem em um mundo centrado no adulto, da evolução das políticas destinadas à juventude e da história da participação juvenil na defesa de seus direitos.

E, como último ponto, ele analisa que, ao centralizar a história da criança no controle e na repressão, estas concepções negam que liberdade e controle são maneiras do homem se relacionar com o mundo, e negam a sensibilidade social e as representações de infância como símbolo da liberdade e da felicidade.

Ampliando as implicações apontadas por Santos (1996), e correlacionado-as com os estudos de Groppo (2000), podemos dizer que o enraizamento da visão naturalizante na sociedade atual leva ainda à busca pelo ideal de juventude perfeita ou quase perfeita, que viva esta passagem sem dificuldades, justificando a criação de inúmeras propostas de “...educação ideal, socialização ideal, atitudes corretas dos pais, mestres, médicos, psicólogos, psicanalistas, etc.” (GROPPO, 2000, p. 64). E subjaz a culpabilização do jovem que não se enquadra nestes parâmetros, servindo de referencial para a atribuição de estereótipos e rótulos, que mais uma vez negam as origens sociais e culturais do fenômeno da juventude.

Em outra perspectiva, leva à ênfase na força juvenil ou no poder transformador da juventude, atribuindo-se à sociedade a culpa pelas dificuldades e desajustamentos do jovem rumo à sua maturação. Como afirma Furter (1967):

... poderíamos concluir que a adolescência só é uma crise quando a estrutura social torna difícil ou mesmo impossível o movimento de reflexão. Essas crises talvez sejam freqüentes em nossa sociedade, em que os adolescentes encontram muitos homens, mas poucos adultos dispostos a encontrá-los (p. 162).

Em suma, as visões reducionistas, centralizadas unicamente no indivíduo ou unicamente na sociedade, não respondem às exigências impostas pelos complexos problemas vividos pela juventude nos dias atuais. Elas apontam para a necessidade de uma nova conceituação, que considere a interdependência entre individual, social, cultural e histórico e a incorporação da dimensão juventude enquanto direito humano reconhecido pela modernidade.

De acordo com Groppo (2000), o discurso formal dos direitos humanos universais e abstratos da sociedade moderna resgata a juventude como um direito de todos, independente de classe social ou situação econômica. Entretanto, a igualdade prevista nas leis não se concretiza nas relações sociais, que, na prática, são

determinadas por diferenças que limitam, impedem ou parcializam a aplicação dos direitos, gerando uma multiplicidade de juventudes, que rompe com a imagem universal e tutelada presente nas ciências.

A este contexto ambíguo e contraditório da juventude na sociedade contemporânea, que, por um lado a homogeneíza, e por outro, cria situações gritantes de diferenças sociais, étnicas e de gênero, somam-se as mudanças decorrentes do processo de industrialização e urbanização das grandes cidades e dos avanços tecnológicos, ampliando a complexidade dos fenômenos que envolvem essa categoria social.

Para aprofundar a compreensão destes fenômenos e construir políticas sociais adequadas à juventude é preciso rever a tradição conceitual individualista e reducionista, e resgatar a gênese social do significado de ser jovem na sociedade contemporânea.

Visando a redefinição e a incorporação das dimensões social e histórica ao conceito de juventude, inúmeros estudos, investigações e intervenções têm sido realizadas, mais recentemente, na psicologia e em outras ciências humanas. Vamos nos deter aqui na análise crítica de dois autores, bastante citados e utilizados no meio acadêmico, por apresentarem visões mais “sociais” de adolescência: Becker (1989) e Calligaris (2000). Queremos mostrar que estes autores, mesmo incluindo elementos culturais na leitura psicológica da adolescência, ainda reforçam perspectivas reducionistas desta categoria.

Becker (1989) concebe o fenômeno da adolescência como a passagem de uma atitude de simples espectador para outra ativa, questionadora, que gera revisão, autocrítica e transformação, e que é indispensável para o desenvolvimento da própria personalidade e para o aperfeiçoamento da sociedade.

Deslocando a “crise da adolescência” do patamar individual para inseri-la no contexto cultural contemporâneo, este autor define os conflitos vividos pelo jovem como uma força geradora de transformação pessoal e social.

Parece, então, que essa “crise adolescente” pode não ser apenas fruto de conflitos familiares e sexuais, ou de busca de identidade, como querem nos convencer. Talvez ela seja, no mínimo, também, a

expressão da revolta perante uma herança imposta, uma tentativa de transformar um mundo que ele não pode aceitar.

É importante que se reconheça nos conflitos e no comportamento do adolescente o confronto cultural e ideológico com uma civilização em crise. E a sua importância como uma força geradora de transformação, uma força criativa fundamental não só para o crescimento do adolescente, mas da sociedade como um todo (BECKER, 1989, p. 72).

Calligaris (2000), partindo do conceito de moratória, define a adolescência como um tempo de suspensão, imposto pela modernidade, que determina o postergamento da vivência dos valores sociais mais básicos – sexo, amor e trabalho - a jovens cujos corpos já estão prontos para viver integralmente estes valores.

Para ele, a rebeldia apontada como característica da adolescência é uma reação à contradição entre o ideal de independência, valorizado pela sociedade, e a continuação da dependência imposta pela moratória, à imagem idealizada de adolescência como um tempo particularmente feliz e à indefinição do tempo de duração desta moratória.

Centralizando suas reflexões nas dificuldades de inserção dos jovens na sociedade, Calligaris (2000) afirma que “a adolescência é uma interpretação de sonhos adultos, produzida por uma moratória que força o adolescente a tentar descobrir o que os adultos querem dele” (p. 33). E enfatiza que o caráter problemático e transgressor da adolescência está diretamente relacionado à busca de reconhecimento pelo adulto, tarefa que representa um verdadeiro desafio.

As mil e uma condutas que um adolescente pode escolher para tentar obter o reconhecimento dos adultos têm, portanto, uma coisa em comum, além do caráter difícil, senão desesperado do empreendimento. Trata-se do sentimento dos adultos de que a adolescência é uma espécie de patologia social, ou, no melhor dos casos, um lugar onde as patologias psíquicas e sociais seriam endêmicas e epidêmicas (p. 34).

Ele busca a superação da visão patológica de adolescência, ressaltando o caráter reativo e cultural do comportamento adolescente:

... a adolescência, excluída da vida adulta, rejeitada num limbo, acaba interpretando e encenando o catálogo dos sonhos adultos, com maior ou menor sucesso. Mas, através de todas suas variantes, ela sempre encarna o maior sonho de nossa cultura, o sonho de liberdade. Ou seja, por tentar dispensar a tutela dos adultos, a rebeldia adolescente se torna uma encenação do ideal cultural básico. Por esse motivo, as condutas adolescentes em todas suas variantes se cristalizam, se fixam e se tornam objeto de imitação. (CALLIGARIS, 2000, p. 57).

Ao concluir que, por ausência de definição clara “do que ser”, o adolescente se transforma em intérprete dos desejos adultos, o autor acaba retomando o conceito abstrato de adolescência, que se afirma pelo que não é, reforçando a concepção predominante na sociedade.

Mesmo ampliando a leitura sobre a juventude, na medida em que se centralizam em elementos que ultrapassam os parâmetros biopsicológicos, o primeiro no confronto cultural e ideológico, e o segundo no caráter reativo de cultural do comportamento adolescente, tanto Becker (1989) como Calligaris (2000) enfatizam a necessidade de aprofundamento da compreensão sobre as verdadeiras raízes deste fenômeno. E propõem novos estudos e pesquisas que ajudem a romper com a imagem de juventude “normal” associada a crises, problemas, revolta, conflitos, predominante no imaginário ocidental. Neste sentido, não nos oferecem elementos teóricos suficientes para romper com a visão de juventude que predomina na ciência psicológica.

Em busca de uma compreensão mais aprofundada deste fenômeno psicológico e social, que forneça subsídios para a construção de políticas públicas adequadas às demandas e necessidades desta população, chegamos à Psicologia Sócio-Histórica, perspectiva teórica que traz contribuições fundamentais para a construção de um novo conceito de juventude.

Referenciada em Vigotski (1998a) e com base em uma visão dialética de indivíduo e sociedade, a psicologia sócio-histórica concebe o homem como um ser constituído ao longo do tempo, com características determinadas pelas condições sociais e culturais em que vive e pelas relações que estabelece. Um ser que constrói seu mundo a partir de suas atividades e relações sociais, e, ao mesmo tempo, é construído e modificado por esse mundo. Um ser que constitui sua subjetividade, sua consciência,

sua forma de significar o mundo, seus sentidos pessoais, pela internalização e transformação dos significados sociais, mediada pela linguagem (BOCK, 2001).

A concepção de subjetividade, enquanto fenômeno psicológico que se constitui de fora para dentro, do coletivo para o individual, rompe com a visão de que o desenvolvimento é inerente ao ser humano, resultado de sua natureza. E possibilita o resgate da juventude enquanto fato social, construído historicamente a partir da atribuição de significados culturais a características biológicas e fisiológicas, que se tornam elementos para a conversão do social em individual e referências para a constituição da subjetividade do jovem e de seu mundo psíquico.

Enquanto construção social, que determina subjetividades e o próprio desenvolvimento do homem como ser humano, a juventude, na perspectiva sócio-histórica, perde seu caráter de fase natural do desenvolvimento e passa a se caracterizar como um momento significado, interpretado e construído pela sociedade, uma forma de identidade social.

E suas características “normais”, como rebeldia, moratória, instabilidade, busca de identidade e conflitos com os pais, destacadas na relação com os adultos e utilizadas como referência para a construção de significações, passam a ser entendidas como resultado da intensa contradição entre as necessidades dos jovens, suas condições pessoais e possibilidades sociais de satisfação, presente na sociedade capitalista (BOCK, 2004).

Compreender a juventude como um processo construído socialmente, cujas características vão se constituindo no decorrer do próprio processo, implica em romper com a representação descontextualizada e ideológica de época de crise e ambigüidade. Representação que, definida pela negatividade e pela marginalidade, oculta suas origens sociais, e impede o aproveitamento dos talentos e potencialidades dos jovens, e sua participação nas decisões políticas e nos rumos da vida social e econômica do país (SANTOS, 1996).

Para atingir este objetivo consideramos fundamental inicialmente situar as considerações de Vigotski com relação ao desenvolvimento psíquico para, posteriormente, aprofundar suas idéias sobre o que ele denominou de idade de transição.

3.2 Vigotski: principais idéias e categorias.

A teoria Histórico-Cultural de Vigotski nasceu no contexto histórico, social e cultural da Rússia pós-Revolução, com o objetivo de criar uma psicologia que rompesse “com uma visão centrada no indivíduo, colocando o social em um lugar diferente com respeito à formação e ao desenvolvimento dos processos psíquicos” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 23).

Sua proposta teórica era superar a visão dicotômica predominante na psicologia, por meio da síntese entre as duas tendências presentes no início do século XX - a psicologia natural e a psicologia mental -, que colocava interno, psíquico, comportamento, natural, autonomia de um lado, e externo, orgânico, vivências subjetivas, social e determinação de outro (BOCK, 2001).

A primeira vertente, associada à psicologia experimental, focava o homem enquanto corpo, centralizando seus estudos nos processos sensoriais elementares e nos reflexos, numa perspectiva empírica de quantificação de fenômenos observáveis e de análise dos processos complexos, subdivididos em componentes mais simples. A segunda, aproximando-se mais da filosofia e das ciências humanas, postulava o homem como mente, consciência e espírito, e se preocupava em descrever os processos psicológicos superiores, a partir de uma abordagem descritiva, subjetiva e voltada a fenômenos globais (OLIVEIRA, 1997).

Integrando um grupo de jovens intelectuais idealistas, que acreditava na emergência de uma nova sociedade, Vigotski e seus mais próximos colaboradores, Luria e Leontiev, buscaram superar esta dicotomia, criando uma psicologia com fundamentos epistemológicos e teóricos adequados ao novo regime. Dessa corrente teórica nasceu a Psicologia Sócio-Histórica, uma concepção que

... Fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico. A sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material. As idéias, como representações da realidade material. A realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas idéias. E a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material deve ser compreendida toda produção de idéias, incluindo a ciência e a psicologia (BOCK, 2001, p. 17-18).

O pensamento de Vigotski se ancora em três idéias centrais:

- as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral;
- o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo sócio-histórico;
- a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

Concebendo o cérebro, base biológica do funcionamento psicológico, como um sistema plástico, aberto, que se modifica ao longo da história da espécie humana e do desenvolvimento do indivíduo, Vigotski (1998a) enfatiza o caráter sócio-histórico do homem, cuja natureza é determinada pela cultura e pelas relações que estabelece com o mundo, mediadas por sistemas simbólicos. Para ele, “a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle” (VIGOTSKI, 1998a, p. 68).

Para construir esta teoria, que postula o desenvolvimento psíquico como resultado de um processo sócio-histórico, Vigotski se apropriou do marxismo como “...um meio de desenvolver uma nova representação do homem, que deu origem a uma nova zona de sentido para a construção do pensamento psicológico” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 24).

... Essa psicologia (*soviética*) assume o marxismo de forma oficial e real, pois seus principais autores encontram na dialética e na representação do homem, feita por Marx, as ferramentas fundamentais para uma transformação profunda da psicologia, que lhes permite, pela primeira vez no contexto da psicologia de sua época, compreender o social como parte constituinte da psique humana. O conceito de psique separa-se totalmente do conceito de uma essência humana inerente ao indivíduo (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 24, grifo nosso).

A partir desta visão histórico-dialética, Vigotski (1998a) postula a idéia de que o homem não é homem por natureza, não nasce pronto, mas vai se constituindo a partir da interação com o meio físico e social em que vive, inserido em um contexto histórico, econômico e cultural.

Para explicar a determinação social do desenvolvimento psíquico e seu caráter interativo, formulou a *lei genética fundamental do desenvolvimento cultural*. Segundo esta lei, as funções psicológicas superiores se formam sobre a base das funções psicológicas inferiores e se desenvolvem a partir das condições materiais de vida e das relações interpessoais que, mediadas pela cultura, e internalizadas, tornam-se intrapessoais, e moldam o conteúdo interno do indivíduo (ARIAS & GARCÍA, 2004).

O processo de mediação, entendida como a intervenção de um elemento intermediário em uma relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento, é fundamental na formação das funções psicológicas superiores, características da espécie humana. Para Vigotski (1998a), a relação do homem com o mundo se dá a partir de dois tipos de mediadores - instrumentos e signos.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VIGOTSKI, 1998a, p. 72-73)

O uso de signos envolve o processo de internalização, por meio do qual as marcas externas se transformam em representações mentais que substituem os objetos reais. Como principais mediadores na relação do homem com o mundo, os signos são fundamentais na transformação das operações psicológicas em funções superiores.

O processo de internalização, considerado por Vigotski (1998a) como a reconstrução interna de uma operação externa, envolve uma série de transformações:

- a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. (...)*
- b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapsicológico). (...) Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.*
- c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo*

transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. Para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final de desenvolvimento. Outras funções vão além no seu desenvolvimento, tornando-se gradualmente funções interiores. Entretanto, elas somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado. Sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis (p. 75, grifos do autor).

Resultado de transformação e síntese, que acompanha o dinamismo da vida social e da cultura, em constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, a internalização “constitui o aspecto característico da atividade humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VIGOTSKI, 1998a, p. 76).

As representações da realidade, internalizadas a partir de atividades socialmente enraizadas e historicamente construídas, organizadas e articuladas em sistemas simbólicos, compartilhados por um mesmo grupo social, fornecem as bases para o indivíduo perceber e organizar o real, constituindo os instrumentos psicológicos que fazem sua mediação com o mundo. Assim, “os grupos culturais em que as crianças nascem e se desenvolvem funcionam no sentido de produzir adultos que operam psicologicamente de uma maneira particular, de acordo com os modos culturalmente construídos de ordenar o real” (OLIVEIRA, 1997, p. 37).

Para Vigotski (1998a), o sistema simbólico básico da linguagem impulsiona o desenvolvimento dos processos mentais superiores característicos do pensamento humano – ações conscientes, atenção voluntária, memória ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional -, além de possibilitar o intercâmbio social.

Na função de instrumento de pensamento, a linguagem possibilita a generalização e a abstração, por meio das quais se formam os conceitos e os significados culturais são transmitidos e internalizados, determinando a constituição do mundo social e da subjetividade.

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte

indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo (VIGOTSKI, 1998b, p. 70)

Os significados são formações sociais dinâmicas, constituídas pelas e nas interações, que se modificam a partir do desenvolvimento, numa intrínseca relação entre pensamento e linguagem, e que se interpõem entre o indivíduo e o mundo real, determinando a forma como este compreende o mundo e age sobre ele.

A relação do indivíduo com o mundo é mediada também pelo sentido, definido como

...a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido (VIGOTSKI, 1998b, p. 181).

De acordo com González Rey (2004, p. 57),

O sentido expressa a forma singular e psicológica pela qual se manifesta uma história social, com as sutilezas e desdobramentos que essa situação vai tendo dentro da história única de produção de sentidos que caracteriza uma pessoa ou um grupo social. Da mesma forma como ocorre com as pessoas, cada família, bairro, instituição e país têm formas próprias de produção de sentido que afetam de uma maneira ou de outra os sujeitos individuais que os constituem. Em todos esses casos, a relação entre a subjetividade social e a individual é uma relação diferenciada, que tem nos sentidos produzidos a forma concreta que essa relação adotou em nível psicológico.

No contexto da obra de Vigotski, a categoria sentido é fundamental para a compreensão do processo de constituição da subjetividade humana, por permitir “visualizar a especificidade da psique humana e incorporar um atributo ao social: o caráter subjetivo dos processos sociais”, rompendo com a dicotomia objetivo-subjetivo e recolocando a subjetividade como “uma qualidade da objetividade nos sistemas humanos produzidos culturalmente” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 125).

O sentido subjetivo delimita a especificidade do psíquico em todas as atividades ou processos humanos, portanto é uma condição nova, desconsiderada durante muito tempo, à qual é preciso dar atenção na produção de todas as experiências humanas. Por isso, não há nenhuma contradição quando falamos de espaços diferentes de subjetividade para designar os espaços em que esta é produzida, pois a subjetividade se produz de forma simultânea em todos os espaços da vida social do homem. Isso faz com que o sujeito, subjetivamente constituído ao longo de sua história, desenvolva processos de subjetivação em cada uma de suas atividades atuais e que os sentidos subjetivos produzidos em cada uma dessas atividades constituam subjetivamente as outras, em um processo permanente de integração, organização e mudança que tem de ser captado em seu caráter processual (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 127).

A definição dialética de subjetividade interessa muito ao nosso trabalho, na medida em que evidencia a condição histórica e social da psique humana, sem tirar sua especificidade, o que traz novos elementos à compreensão do processo de se constituir e se situar como jovem no mundo contemporâneo.

Uma grande contribuição nesta direção é dada por González Rey (2004), ao aprofundar a concepção histórico-social do indivíduo, que

- Rompe com a idéia de determinismo linear de outros sistemas sobre a psique. [...]
- Rompe com o caráter naturalista e estático que dominou o pensamento psicológico, assim com o mentalismo associado a algumas das taxonomias dominantes na psicologia. [...]
- Rompe com o racionalismo que dominou as representações dominantes da psicologia, inclusive aquele que chamei de racionalismo semiótico (2002) que, na verdade, pressupõe uma certa ordem racional à produção das emoções, ao fazer com que elas dependam da mediação de sinais que estão organizados em códigos produzidos socialmente e que, de certo modo, sempre representam uma produção racional. [...]
- Rompe com o individualismo e o sociologismo que se alternaram nas representações sobre a psique dominantes na psicologia. [...]
- ...rompe com toda invariante universal em sua definição (de subjetividade). (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 143-145).

Concebendo a subjetividade como uma produção histórica e contextualmente situada, González Rey (2004) distingue duas instâncias, a subjetividade individual e a subjetividade social, “... para explicar a complexidade sistêmica do funcionamento dos vários espaços sociais” (p. 145) e orientar “... a produção de conhecimento sobre as

configurações subjetivas que caracterizam a sociedade e seus vários espaços concretos” (p. 147).

O autor define subjetividade social como:

[...] o sistema integral de configurações subjetivas (grupais ou individuais) que se articulam nos vários níveis da vida social, envolvendo-se de maneira diferenciada nas várias instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta. Essas formas tão dessemelhantes guardam relações complexas entre si e com o sistema de determinantes de cada sociedade concreta, aspectos que devem ser integrados e explicados pela psicologia social (1993, p. 141) (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 146-147).

A categoria subjetividade social tem uma importância significativa para a compreensão do significado atribuído pela sociedade à juventude, possibilitando a desnaturalização dos comportamentos juvenis e o resgate dos espaços sociais enquanto sistemas produtores de configurações subjetivas.

Como sistemas processuais em constante desenvolvimento, subjetividade social e individual se articulam na trajetória de sujeitos concretos, desencadeando posições singulares nos diferentes espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2004).

A categoria subjetividade social, que se associa a uma perspectiva de sociedade como sistema, realça a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o impacto das diferentes instituições da sociedade concreta na produção de sentidos subjetivos e no processo de constituição da subjetividade social e individual do jovem.

E nos remete à concepção não naturalizante de desenvolvimento presente na obra de Vigotski.

Vigotski (1998a) não concebe o despertar dos processos internos de desenvolvimento, ligados à maturação orgânica, como uma característica natural, mas como resultado da relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e do aprendizado adquirido nas relações com outros indivíduos da espécie. Neste sentido, o aprendizado, por meio do qual se produzem, se reproduzem e se transformam sentidos, ganha destaque como “um aspecto necessário e universal do processo de

desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (p. 118).

A importância do aprendizado e o papel do outro social no processo de desenvolvimento é enfatizado no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, definido como

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998a, p. 112)

A intervenção na Zona de Desenvolvimento Proximal impulsiona o amadurecimento e a consolidação das funções em processo de maturação, no nível de desenvolvimento potencial, que evoluem para o nível de desenvolvimento real. A partir da maturação destas funções, outras surgem no nível potencial, numa sucessão ininterrupta de possibilidades, em constante transformação, impulsionada pela interação social.

Situando a origem das funções psicológicas superiores nas interações sociais, Vigotski (1998a) coloca o ambiente social e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, no centro do processo de construção do ser psicológico individual. Ao mesmo tempo, numa perspectiva dialética, ressalta a capacidade humana de, nesse processo de construção individual, reelaborar e reconstruir os significados transmitidos pelo grupo cultural, fornecendo a base para o processo histórico de constante transformação das sociedades.

3.3 Vigotski: a juventude como idade de transição.

Ancorado na visão dialética de desenvolvimento, em que homem e sociedade interagem para se constituir mutuamente, Vygotsky (1984) desloca o centro do desenvolvimento psicológico do adolescente das transformações psicofisiológicas, redirecionando-o para as relações sociais.

De acordo com ele, as mudanças que ocorrem na conduta dos indivíduos neste período são determinadas pelos mecanismos subjacentes aos processos corporais e psicológicos, colocados em movimento pelos interesses, forças motrizes do comportamento humano, que conduzem as funções psicológicas em cada etapa do desenvolvimento, modificando sua estrutura e sua atividade e impulsionando o desenvolvimento psíquico.

Vygotsky (1984) faz uma clara diferenciação entre interesses, necessidades instintivas e impulsos. Enquanto vincula as necessidades naturais e os impulsos à base biológica do homem, coloca a origem dos interesses nas modificações destas necessidades, decorrentes da transformação da natureza humana ao longo da história. Resultado de uma complexa correlação entre base biológica e sociocultural, o interesse impulsiona à atividade, determinando uma relação peculiar entre o homem e a realidade objetiva.

A visão de que o desenvolvimento e a maturação das necessidades biológicas na adolescência são impulsionados pelos interesses, cuja natureza é sócio-cultural, muda radicalmente sua concepção, na medida em que coloca o desenvolvimento sócio-cultural como centro de todo processo de transformação do pensamento, da conduta e das próprias forças motrizes do comportamento do adolescente.

As mudanças de comportamentos e hábitos passam a ser entendidas não apenas como resultado de fatores biológicos, mas como decorrência da mudança radical dos interesses e das necessidades que movimentam os mecanismos do comportamento.

A maturação e a aparição de novas atrações e necessidades internas ampliam infinitamente o círculo de objetos que possuem força incitadora para o adolescente, convertendo esferas inteiras de atividades, antes neutras, em momentos fundamentais que determinam sua conduta. A reestruturação de todo mundo interno de interesses faz surgir um mundo exterior completamente novo.

Vygotsky (1984) compara a mudança de interesses vivida pelo adolescente com a transformação da lagarta em borboleta, que pressupõe a extinção da lagarta e o nascimento da borboleta, ou seja uma evolução e, simultaneamente uma involução.

Decíamos en él, utilizando un símil figurativo, que los procesos de desarrollo en la edad infantil y en la edad de transición recuerdan

frecuentemente la transformación de la oruga en crisálida y de la crisálida en mariposa. En este proceso del desarrollo, ante el cambio cualitativo de las formas, ante la aparición de nuevas formaciones, el propio proceso revela claramente su compleja estructura, éste se compone de los procesos de extinción, desarrollo inverso o reducción de la forma vieja y de los procesos de nacimiento, formación y maduración de la forma nueva. La transformación de la crisálida en mariposa presupone tanto la extinción de la crisálida como el nacimiento de la mariposa; toda evolución es, al mismo tiempo, involución (VYGOTSKY, 1984, p. 24-25).

No adolescente não só aparecem novos interesses, como também desaparecem os velhos, ele não só começa a se interessar por objetos completamente novos, mas também perde o interesse pelas coisas que lhe interessavam antes.

O desenvolvimento dos interesses se dá em duas etapas fundamentais, a etapa de aparição de novas atrações, que constituem a base orgânica para reestruturação de todo sistema de interesses, e a etapa de maturação deste novo sistema que se estrutura sobre as novas atrações, dando forma à concepção de mundo do adolescente.

Entretanto, os interesses não se vertem mecanicamente nas formas biológicas de suas atrações. Por si mesmos, no processo de desenvolvimento interno e de reestruturação da personalidade, reconstróem as próprias formas de atrações, elevando-as a um patamar superior, transformando-as em interesses humanos, e convertendo-as em momentos internos integrantes da personalidade. Assim, as idéias que rodeiam o adolescente e se encontram fora dele no começo de sua maturação passam a ser seu patrimônio interno, parte inseparável de sua personalidade.

A principal peculiaridade desta forma de conceber o adolescente é enfocar seu desenvolvimento de forma dinâmica, como um processo de complexa síntese de duas linhas: uma de evolução natural, biológica, orgânica e outra de formação sócio-cultural.

Vygotsky (1984) critica as concepções que consideram a adolescência como uma fase de crise, que evolui dramaticamente, ou de maturação baseada em síntese positiva e multiforme, algo acabado, posto, dotado de propriedades firmes, consolidadas e precisas. Para ele, ao não considerar as mudanças e deslocamentos na esfera dos interesses na adolescência, a psicologia se deixa levar pela ilusão de que, no

desenvolvimento do adolescente, não há nada de essencialmente novo, além do processo de maturação sexual.

Na sua visão, a importância da maturação sexual está no fato de que, ao provocar mudanças orgânicas internas, reestrutura as relações do adolescente com o meio, impulsionando a extinção de velhos vínculos, a criação de novos e a transformação dos interesses.

Mas a principal característica da evolução psíquica desta fase, responsável pelas transformações que ocorrem interna e externamente, é o processo de maturação dos processos elementares e inferiores em superiores, ou seja, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Como resultado do desenvolvimento sociocultural, na adolescência, as funções psicológicas superiores estabelecem novas e complexas combinações e sínteses, a partir das funções elementares, numa relação em que cada estágio superior incorpora o inferior, em direta dependência do meio.

A função central deste processo é o desenvolvimento do pensamento em conceitos. Em torno desta função, as demais - atenção, memória, percepção, vontade - se unem e se integram em uma síntese complexa, a partir da qual se intelectualizam e se reorganizam.

Ao apresentar sua concepção sobre o processo de transição vivido pelo adolescente, Vygotsky (1984) amplia a centralização cristalizada na maturação sexual, focalizando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores - percepção, memória, atenção, atividade prática e formação de conceitos.

A percepção é considerada por ele a função mais precoce na história do desenvolvimento psíquico da criança. O bebê começa a perceber antes de saber dirigir a atenção, memorizar e pensar. É uma função que se modifica qualitativamente a cada novo estágio de idade, passando por uma total reestruturação na adolescência, em função de complexos processos de união e fusão de estímulos diretos, reproduzidos pela memória.

O desenvolvimento da linguagem e do pensamento verbal nesse período exerce, junto com a formação de conceitos, uma influência direta sobre a percepção,

modificando-a e estruturando-a sobre uma nova base. Graças ao pensamento, os objetos isolados da percepção se relacionam entre si, se regulam, adquirem sentido, passado e futuro. Por outro lado, a linguagem, ao possibilitar a compreensão do percebido, a análise da realidade, modifica a percepção e impulsiona sua transformação de função elementar em superior.

A partir da estreita relação entre pensamento e linguagem, o adolescente se torna capaz de estabelecer sínteses, refletir sobre os nexos visíveis em forma de juízos verbais, formar juízos com as palavras e dar sentido ao que percebe. A percepção ordenada e atribuída de sentido, vinculada ao pensamento verbal, complexo produto de uma nova síntese, torna possível a transformação do pensamento em complexos, característico da criança, para o pensamento em conceitos, modificando radicalmente a participação do pensamento verbal na percepção do adolescente.

O significado que os adolescentes atribuem a um grupo de objetos é totalmente distinto do significado atribuído pelas crianças. Para estas, a palavra significa um complexo de objetivos concretos, unidos por uma relação afetiva. Já para os adolescentes, seu significado se manifesta em conceitos, uma imagem complexa do objeto, na qual se refletem seus nexos e contatos com a realidade, sua essência.

O adolescente não se limita a compreender e tomar consciência da realidade percebida, mas pensa e regula esta realidade com a ajuda dos conceitos elaborados em seu pensamento. Pela ação da linguagem, que singulariza o objeto do processo integral de adaptação de uma situação, convertendo-o em objeto de conhecimento, o adolescente constrói uma percepção sistemática, regulada e categorial da realidade, que só é possível na idade de transição. De uma forma breve, pode-se dizer que a criança, ao perceber, mais recorda e o adolescente, mais pensa.

Mudanças significativas também ocorrem com relação à memória. A evolução dos nexos entre as funções inverte a relação entre memória e intelecto, existente até a idade escolar, tornando a memória uma função do intelecto. O pensamento primitivo da criança se apóia na memória, já a memória do adolescente se apóia no pensamento. Na criança, a forma verbal do conceito encobre um conteúdo concreto, baseado em imagens, prático, ativo. No adolescente, atrás da aparência externa de imagens da memória se ocultam autênticos conceitos.

Esta inversão desencadeia o surgimento de uma nova função, uma nova combinação de processos, uma nova síntese independente, denominada por ele de memória lógica.

Para Vygotsky (1984), a passagem do pensamento em conceitos à memorização do que é percebido e logicamente compreendido desvela leis totalmente distintas das que caracterizam a memorização na idade escolar, mostrando que as mudanças nas diferentes etapas (idades) não podem ser tratadas como funções isoladas, independentes, como trajetórias paralelas.

Devido ao desenvolvimento da linguagem interna e ao definitivo desaparecimento das diferenças entre linguagem interna e externa, a memória verbal do adolescente se converte em uma das funções intelectuais, possibilitando a substituição da memorização de imagens concretas e disposições motrizes pela assimilação dos conceitos correspondentes.

A atenção também muda radicalmente nesta fase, intelectualizando-se como a memória. Enquanto na idade infantil, o pensamento depende da atenção, na adolescência passa a predominar a atenção ativa voluntária, produto avançado do desenvolvimento cultural das funções psíquicas.

Para explicar a característica sócio-cultural da atenção voluntária, Vygotsky (1984) refere-se à Ribot, primeira autora a propor a idéia de que este tipo de atenção não é próprio do animal e nem do bebê, mas uma adaptação às condições de vida social superior, um fator primordial da nova forma de luta pela vida, decorrente do surgimento da necessidade de trabalhar. Para ela, a atenção voluntária é um fenômeno sociológico, sendo o trabalho a forma mais concreta e evidente deste tipo de atenção.

Na adolescência, apesar de todas as diferenças individuais, a atenção adquire grande estabilidade e amplitude, não só porque os interesses do adolescente são mais amplos e estáveis, mas também porque seu elemento fundamental, a vontade, se faz mais firme e regular. Além disso, com o desenvolvimento do pensamento, o adolescente adquire maior capacidade para o conteúdo abstrato, para a regulação da lógica interna dos dados, e já não precisa tanto do apoio das impressões externas, nem de sua diversidade.

Vygotsky (1984) ressalta o duplo vínculo entre o desenvolvimento da atenção e a função dos conceitos neste período, na medida em que, por um lado, a atenção, ao se desenvolver, torna-se premissa indispensável para o desenvolvimento do pensamento em conceitos; e, por outro, a passagem ao pensamento em conceitos significa que a atenção atinge uma forma superior e complexa de atenção voluntária interna, a atenção mediada.

A última função a se desenvolver na idade de transição é a atividade prática, racional do ser humano, que se manifesta na capacidade de dominar o trabalho profissional, representação concreta do pensamento prático.

O desenvolvimento do pensamento verbal conceitual torna possível ao adolescente resolver tarefas verbalmente e realizá-las praticamente, com planejamento, buscando atingir um propósito regido pela vontade, que determina como lei o modo e o caráter da ação.

A atividade prática surge da aproximação entre pensamento verbal e prático. A ação converte a linguagem em processo intelectual, a ação prática intelectualiza a linguagem. Pela primeira vez, o adolescente domina o pensamento conceitual, que é independente das ações concretas e, em decorrência aparecem as formas superiores de relação, específicas do ser humano, o pensamento e a ação. O adolescente se torna capaz de realizar e resolver uma tarefa do pensamento prático sem a situação visual direta.

A cópia verbal das próprias ações, o surgimento de fórmulas da linguagem para ações sucessivas, baseado no princípio da autopercepção dos próprios movimentos, leva ao desenvolvimento da autoconsciência e dos mecanismos reguladores volitivos superiores. O adolescente passa da ação impulsiva em que primeiro age e depois pensa, para primeiro pensar e depois agir.

Vygotsky (1984) vincula a atividade prática a três momentos importantes da idade da transição:

1. a *formação de conceitos*, o pensamento e seu domínio da prática aumentam e elevam a ação prática do adolescente a um nível superior;

2. a atividade prática se torna *duplamente mediada*, pelas ferramentas em si e pelas palavras, ferramentas do pensamento, por meio das quais se realiza a operação intelectual;
3. a estreita conexão entre os elos genéticos, sintéticos do pensamento e da atividade prática, e o desenvolvimento da atividade laboral do adolescente *amadurecem para dominar* as formas superiores do trabalho humano.

No processo de desenvolvimento intelectual do adolescente, percepção, memória, atenção e atividade prática se organizam em um *quadro integral único*, sujeitas à sua conexão com o centro, sistema especial, interiormente coerente que, em sua evolução, se subordina à função diretora central – a *formação de conceitos*.

A maturação da função da formação de conceitos não só modifica todo o aparato funcional e todo conteúdo do pensamento, mas estrutura a personalidade e a concepção de mundo do adolescente, sínteses superiores que aparecem pela primeira vez neste período.

O *conceito possibilita o primeiro conhecimento da realidade* no verdadeiro sentido dessa palavra, pois pressupõe a regularidade do fenômeno que se conhece. A criança, graças ao conceito, passa do nível de vivência ao nível do conhecimento. Somente com a passagem ao pensamento em conceitos se produz a definitiva separação e desenvolvimento da personalidade e da concepção do mundo da criança.

Na idade de transição, *a linguagem interior se forma* e se socializa definitivamente, pois na infância a introspecção é muito pouco acessível. A partir do pensamento lógico, que surge quando a criança toma consciência de seus processos internos e começa a regulá-los, apoiando-se no domínio das próprias operações internas, se desenvolve e se estrutura o mundo sistematizado, regulado, da consciência interna da personalidade e surge essa forma especial de necessidade que denominamos livre arbítrio.

Para clarificar a diferença entre a criança e o adolescente, Vygotsky (1984) se reporta às teses de Hegel sobre a coisa em si e a coisa para si. Hegel afirmava que todas as coisas existem no começo em si e, no processo de desenvolvimento, se convertem em coisas para si. Já o homem é, em si, uma criança, cuja tarefa não consiste em

permanecer no abstrato e incompleto “em si”, mas em ser também para si, isto é, converter-se em um ser livre e racional.

Para Vygotsky (1984), a transformação da criança - ser humano em si -, em adolescente - ser humano para si -, configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição. Essa época madura da personalidade e sua concepção de mundo é o período das sínteses superiores, produzidas pela crise do devenir, e da maturação daquelas formações superiores, que são o fundamento de toda a existência consciente do ser humano.

O processo de sínteses superiores é extremamente complexo e decorre de uma completa reestruturação de todo sistema interno e externo da atividade do organismo, e da mudança radical de formação e estrutura de atividade orgânica, a partir da maturação sexual. Envolvendo vários estágios - passagem das atrações aos interesses, dos interesses às funções psíquicas, destas ao conteúdo do pensamento e à imaginação criativa – é uma reestruturação que leva à nova estrutura da personalidade do adolescente.

Definindo as funções psíquicas superiores como núcleo fundamental desta personalidade em formação, Vygotsky (1984) recorre às leis que regulam seu desenvolvimento e estrutura para explicar como esta personalidade peculiar se forma e se desenvolve.

A primeira é a *Lei da Transição*, que corresponde à *passagem* dos comportamentos *naturais*, imediatos, espontâneos em *mediados e artificiais*, no processo de desenvolvimento cultural das funções psíquicas. O exemplo mais simples da transição das funções *imediatas* às *mediadas* é a passagem da *memorização involuntária* à *memorização mediada por signos* (a criança, inicialmente, cria um signo exterior para se lembrar de algo, e progressivamente passa a uma nova forma de memória, introduzindo meios artificiais externos para dominar o processo de sua própria memorização).

A segunda é a *Lei da Gênese Social* ou *Sociogênese*, que postula que as *funções psíquicas superiores* são *produto das formas sociais* coletivas de comportamento. Por esta lei,

a linguagem, que a princípio é um meio de relação, de comunicação, um meio para organizar o comportamento coletivo, se transforma mais tarde no meio fundamental do pensamento e de todas as funções psíquicas superiores, no meio fundamental da estrutura da personalidade (VYGOTSKY, 1984, p. 227).

No desenvolvimento cultural da criança toda função aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no social, em forma de colaboração entre os homens, como categoria coletiva, intersíquica e depois no psicológico, como meio de comportamento individual, como categoria intrapsíquica.

Desde este ponto de vista, a natureza psíquica do homem não existe em si, mas “é um conjunto de relações sociais internalizadas e convertidas em funções da personalidade, partes dinâmicas de sua estrutura” (VYGOTSKY, 1984, p. 228).

A terceira Lei, da *Internalização das Funções Superiores*, afirma que toda forma de conduta humana é, a princípio, uma operação externa. O meio social se converte no meio do comportamento individual. O homem se converte em homem através dos outros.

O processo de interiorização é o principal conteúdo do desenvolvimento das funções e da formação da personalidade na idade de transição. As funções psíquicas superiores se baseiam no domínio da própria conduta, e somente quando se tem o domínio da conduta se pode falar em formação da personalidade. Este domínio pressupõe o reflexo na consciência e em palavras da estrutura das próprias operações psíquicas.

Por meio da internalização das funções superiores, a linguagem se transforma em vontade, primeira forma social de conduta, que subjaz a formação da personalidade. Em todo processo volitivo há linguagem, e a vontade é a transformação da linguagem em ação executada por outros ou por si mesmo. Não há vontade sem linguagem, a linguagem está contida na ação volitiva, de forma oculta ou manifesta.

A conduta do indivíduo é a conduta social internalizada. O homem se comporta em relação a si mesmo do mesmo modo que o faz frente aos demais. Mas a sujeição das ações ao próprio poder exige necessariamente, como premissa, a *tomada de consciência* das próprias operações psíquicas (introspecção), a autoconsciência.

Para Vygotsky (1984), o processo da autoconsciência se estrutura a partir do desenvolvimento das formas superiores de conduta que passa por três estágios principais.

No princípio, toda forma superior de conduta é assimilada só exteriormente pela criança. Desde o aspecto objetivo esta forma de conduta já engloba todos os elementos da função superior, mas subjetivamente, para a própria criança, que não é todavia consciente disso, é um modo de comportamento natural. Graças tão somente a que os demais acrescentam à forma natural do comportamento um determinado conteúdo social, esta adquire o significado de uma função superior para os outros antes que para a própria criança. Finalmente, no processo ao longo do desenvolvimento, a criança começa a tomar consciência da estrutura dessa função, começa a governar suas próprias operações internas e a regulá-las (VYGOTSKY, 1984, p. 230).

Para esclarecer melhor o desenvolvimento destes estágios, podemos resumir o exemplo do processo de autoconsciência dos gestos, utilizado por Vygotsky (1984):

1. *estágio do gesto em si*: modo inicial de comportamento natural da criança, através do qual ela influi sobre as pessoas em seu entorno, sem tomar consciência disso, por exemplo estendendo o braço para um objeto distante, que não consegue alcançar, e mantendo o braço estendido;
2. *estágio de gesto indicador para os demais*: incluindo um conteúdo social ao comportamento natural da criança, a mãe interpreta seu gesto e lhe entrega o objeto, convertendo seu movimento em gesto indicador antes mesmo que a própria criança lhe atribua este significado;
3. *estágio de gesto indicativo para si*: gradativamente esta ação se transforma em uma ação consciente e atribuída de sentido para a própria criança, ou seja em gesto indicativo para si.

De acordo com Vygotsky (1984), toda função psíquica atravessa, em seu desenvolvimento, estes três estágios, e só quando alcança o grau superior se torna realmente uma função da personalidade.

A personalidade, nesta perspectiva, é a autoconsciência do homem, que se forma a partir do novo comportamento, transformado em comportamento para si, através do qual o homem toma consciência de si como uma determinada unidade.

A partir da autoconsciência e do domínio da personalidade, os atos psíquicos do adolescente adquirem caráter pessoal. “...Quando nos sentimos fonte da ação, atribuímos caráter pessoal a nossos atos, é precisamente a este nível de domínio de suas operações internas que o adolescente ascende” (VYGOTSKY, 1984, p. 232).

Superando a psicologia que considera o homem como um ser natural, esta concepção de autoconsciência enfatiza o desenvolvimento histórico do ser humano. Para fortalecer sua posição, Vygotsky (1984) se referenciou em Busemann, autor que estudou a relação entre autoconsciência e meio social, diferenciando seis orientações, a partir das quais se formam os momentos mais importantes que caracterizam a estrutura da autoconsciência do adolescente:

1. *Crescimento e formação da própria imagem*: o adolescente começa a se conhecer cada vez melhor, seu processo de autoconhecimento adquire progressivamente maior coerência e fundamento.
2. *Desenvolvimento da autoconsciência a partir do meio social (de fora para dentro)*: aos 12-15 anos surge a consciência de que existe o mundo interior e que os demais também o possuem; a própria imagem se internaliza, embora não de forma paralela com o aumento da autoconsciência, em estreita dependência do meio social.
3. *Integração da autoconsciência*: o adolescente começa a tomar consciência de si como um todo único; os traços isolados se convertem, em sua autoconsciência, em traços do caráter, e cada manifestação isolada é considerada parte de um todo integral.
4. *Delimitação da personalidade propriamente dita do mundo circundante*: consciência da diferença entre si mesmo e o meio circundante e das peculiaridades de sua personalidade.
5. *Valorização da personalidade*: a partir de julgamentos baseados em critérios internos, morais, vigentes na cultura objetiva e não mais na biologia, o adolescente começa a julgar-se como forte-fraco, são-enfermo, bonito-feio; o centro de gravidade se desloca para uma ou outra capacidade para atuar. Ao estágio da “moral de Sigfrido”, segundo a qual as virtudes corporais e de beleza são tudo, segue a moral das habilidades, o adolescente se orgulha de saber fazer coisas, que lhe podem granjear o respeito dos adultos; representa uma evolução da moral de obediência para a moral coletiva.

6. *Ampliação da consciência das diferenças entre os indivíduos, da grande variedade interindividual*: a partir da reflexão, as capacidades amadurecem e fica cada vez mais evidente a determinação do meio e as diferenças entre as pessoas; na idade de transição a desigualdade do meio social origina diferenças significativas na estrutura da personalidade.

O processo de reflexão na idade de transição é caracterizado por alguns momentos significativos:

1. *Reflexo objetivo do desenvolvimento real da autoconsciência do adolescente*: as raízes da reflexão se encontram na autoreflexão do organismo, que produz a correlação deste consigo mesmo, resultante do descobrimento do próprio eu, do olhar para dentro; a autoconsciência é um momento no processo de desenvolvimento do ser consciente, onde a consciência começa a cumprir um papel mais ou menos notável.

2. *Relação entre autoconsciência e meio social*: como o desenvolvimento da autoconsciência é o resultado do desenvolvimento sociocultural da personalidade, as diferenças no meio cultural determinam ritmos diferenciados de desenvolvimento dessa função superior da personalidade em crianças que vivem em condições socioculturais desfavoráveis; classes sociais diferentes determinam diferentes desenvolvimentos da personalidade, diferentes estruturas, dinâmicas e tipos de autoconsciência.

3. *Análise empírica da autoconsciência*: a reflexão influi sobre o sujeito, modificando-o (autoformação), daí sua grande importância para o estudo das diferenças individuais. A compreensão das peculiaridades qualitativas do estado que alcança o adolescente ao chegar à autoconsciência permite entender o significado da reflexão no ciclo geral do desenvolvimento psíquico nesta idade, a profunda diferença entre a estrutura não reflexiva, ingênua, da personalidade e a reflexiva. O processo de autoconsciência é um processo permanente, portanto não existe limite entre a ingenuidade e a reflexão. Graças à formação da autoconsciência, decorrente da reflexão, o adolescente tem a possibilidade de compreender as outras pessoas com maior amplitude e profundidade. O desenvolvimento social que origina a formação da personalidade encontra na autoconsciência um ponto de apoio para seu posterior desenvolvimento.

4. *Desenvolvimento cultural da conduta e do pensamento*: a autoconsciência possibilita o domínio da regulação interna das funções psicológicas superiores, levando ao estabelecimento de novas conexões, novas relações, novas interdependências estruturais entre as diversas funções.

A autoconsciência é a consciência social internalizada. No processo de sociogênese das funções psíquicas superiores se configuram as funções terciárias, baseadas em um novo tipo de vínculos e relações entre os diversos processos, que se formam a partir da reflexão, do reflexo na consciência do adolescente dos próprios processos, da participação da personalidade em cada ação isolada. Todas as convicções internas, as normas éticas, os princípios de conduta se plasmam na personalidade, graças a este tipo de relações.

A idade de transição é marcada pela formação destas relações terciárias, que ocorre a partir da internalização das relações interpessoais, processo em que a reflexão e o desenvolvimento da autoconsciência têm um papel fundamental.

Partindo da concepção de Vygotsky (1984), a juventude é um período privilegiado de formação das funções psicológicas superiores. Período em que se ampliam as possibilidades de estabelecimento de novas conexões e novas relações, de transformações de significados e sentidos. É um momento em que o desenvolvimento abre novas janelas de reflexão, de percepção e de leitura de mundo.

3.5 A concepção sócio-histórica atualizada de juventude.

Centralizando o desenvolvimento da adolescência na mudança de interesses, na transformação da forma de pensar, perceber, compreender e agir, a perspectiva de Vygotsky (1984), relida e reposicionada no momento atual, fornece um arcabouço teórico privilegiado para o estudo do protagonismo juvenil. Sua contribuição é bastante significativa para a proposição de uma metodologia que promova a reflexão e a autoconsciência do jovem, norteadora da construção de políticas públicas para a juventude que realmente atendam as necessidades cognitivas, afetivas e sociais dos jovens.

Entretanto, revisitar e refletir sobre sua obra, inserindo-a no atual contexto social e resgatando sua historicidade, é uma tarefa que só se torna possível à luz de autores e autoras, que se destacam como referência em idéias inovadoras sobre juventude, na perspectiva da psicologia sócio-histórica.

Partindo da teoria de Leontiev, autor que deu continuidade à obra de Vigotski, e reposicionando a historicidade da categoria adolescência, Bock (2004) afirma que

A adolescência foi criada pelo homem. Fatos sociais vão surgindo nas relações sociais e na vida material dos homens; vai se destacando como um fenômeno social e vai apresentando suas repercussões psicológicas; vai sendo construído um significado social para esses fatos que vão acontecendo e, em um processo histórico, vai surgindo na sociedade moderna, ocidental, a adolescência. Construída como fato social e como significado, a adolescência torna-se uma possibilidade para os jovens (e para os não-jovens), uma forma de identidade social. Para compreender a adolescência é preciso, então, que retomemos seu processo social, para depois compreendê-la na forma como acontece para os jovens (p. 40).

Superando a visão de adolescência como etapa natural da vida, a psicologia sócio-histórica a concebe como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno. Enquanto momento significado, interpretado e construído pelos homens, associado a marcas corporais, as quais são atribuídos significados sociais diferentes de acordo com a cultura e o momento histórico em que se insere, a adolescência deixa de ser um fato natural e se torna um fenômeno social que determina sentidos pessoais e leituras de mundo.

Inserida numa totalidade, que lhe constitui e dá sentido, a adolescência, conforme Adélia Clímaco (1991), surgiu na sociedade moderna em decorrência de vários fatores sociais, econômicos e culturais. As modificações na forma de vida e no trabalho, aliadas ao desemprego estrutural do capitalismo, passaram a exigir maior tempo de formação, ampliando a permanência dos jovens na escola, fortalecendo as relações entre os pares e retardando o ingresso no mercado de trabalho. Por outro lado, o prolongamento do tempo de vida, com melhores condições de saúde, resultado dos avanços da ciência, ampliou o período de produtividade do homem no trabalho, trazendo novos desafios para a sociedade. A extensão do período escolar, o distanciamento dos pais e da família, a proximidade de grupos de pares, gerou a criação de uma nova categoria social com padrões coletivos de comportamento – a juventude/adolescência (BOCK, 2004).

Para a Psicologia Sócio-Histórica,

A adolescência refere-se, assim, a esse período de latência social constituído a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico.

Essas questões sociais e históricas vão constituindo uma fase de afastamento do trabalho e o preparo para a vida adulta. As marcas do corpo, as possibilidades na relação com os adultos vão sendo pinçadas para a construção das significações (BOCK, 2004, p. 41)

As condições sociais impuseram ao jovem uma moratória, que os afastou de viver suas possibilidades, em função das necessidades do mundo adulto, gerando uma contradição responsável pelo desenvolvimento de características, que se tornaram marcas de identidade.

Essas marcas e seus significados, modificadas ao longo do tempo e nas diversas culturas, na sociedade moderna, passam a ser estudadas pela ciência, conceituadas e descritas em livros, tornando-se referência para as diferentes áreas profissionais, para os pais e para a formação de identidades adolescentes.

Assim,

Não há nada de patológico; não há nada de natural. A adolescência é social e histórica. Pode existir hoje e não existir mais amanhã, em uma nova formação social: pode existir aqui e não existir ali; pode existir mais evidenciada em um determinado grupo social, em uma mesma sociedade (aquele grupo que fica mais afastado do trabalho), e não tão clara em outros grupos (os que se engajam no trabalho desde cedo e adquirem autonomia financeira mais cedo). Não há uma adolescência, como possibilidade de ser: há uma adolescência como significado social, mas suas possibilidades de expressão são muitas (BOCK, 2004, p. 42).

A compreensão da adolescência como fato histórico, social e psicológico é fundamental para a consolidação de uma visão crítica às posições naturalizantes e desenvolvimentistas, abrindo possibilidade para alavancar o sujeito perdido nas características massificadas e generalizadas do fenômeno adolescência/juventude, como é tratado na sociedade atual.

Uma interessante contribuição é dada por Mellucci (2001), nesta direção, quando este, ao analisar pesquisas sobre os jovens como sujeitos potenciais de ação

coletiva e antagônica, coloca a condição juvenil como reflexo do contexto de toda sociedade,

... uma espécie de paradigma dos problemas cruciais dos sistemas complexos: tensão entre expansão das oportunidades de vida e controle difuso, entre possibilidades de diferenciação e definições externas de identidade. A incompletude, como abertura ao possível, como mudança e reversibilidade das escolhas, transforma-se em destino e torna-se um limbo social para os que não se deixam reduzir aos códigos da normalidade. Os jovens podem, portanto, tornarem-se atores de conflitos porque falam a língua do possível; fundam-se na incompletude que lhes define para chamar a atenção da sociedade inteira para produzir sua própria existência ao invés de submetê-la; fazem exigência de decidir por eles próprios, mas com isto mesmo reivindicam para todos este direito (MELUCCI, 2001, p. 102).

Naturalizando características da cultura juvenil - a total ou parcial incapacidade dos jovens de compreender a palavra, o conformismo e a indiferença pelo poder, as tendências antagônicas à integração e à separação, a falta de projetos e a volatilidade de interesses, associações e escolhas - e analisando-as de forma descontextualizada, como impeditivas do protagonismo juvenil, na visão do autor, as pesquisas negam que estas características são respostas da juventude à dinâmica e aos conflitos da sociedade.

Assim, para ele, os elementos conflituais, presentes nessas características, considerados típicos da juventude, na verdade

... têm um caráter fortemente ambivalente: eles podem jogar como potenciais de conflito, mas também como fatores de integração da cultura juvenil ao vasto mercado da cultura de massa, ou como sinais distintivos de uma marginalidade institucionalizada. Os jovens não são, como tais, atores conflituais: só a identificação de um campo de conflitos e a presença de fatores conjunturais de ativação podem fazer da condição juvenil o suporte de uma mobilização antagonista. Mas, quando isto surge, as mobilizações juvenis funcionam como reveladoras; elas fazem desabrochar as questões profundas, os problemas e as tensões que permeiam toda sociedade. No tempo e no espaço que o conflito delimita, os jovens não falam mais só por si mesmos, ser jovem não é mais somente um destino, mas se transforma em escolha para mudar e para dirigir a existência (MELUCCI, 2001, p. 105).

Desvelar as origens sociais e culturais das características juvenis implica reconhecer que , “No tempo e no espaço que o conflito delimita, os jovens não falam

mais por si mesmos: ser jovem não é mais somente um destino, mas se transforma em escolha para mudar e para dirigir a existência” (MELUCCI, 2001, p. 105).

Resgatar o sujeito presente no social e fortalecer o social como constituinte deste sujeito representa romper com a visão cristalizada de juventude, possibilitando a construção de políticas públicas que, impulsionando a participação do jovem, fortaleçam o verdadeiro protagonismo juvenil, pois como analisa Bock (2003, p. 206)

... A juventude em si, seu momento atual, como momento da vida e da constituição do sujeito, fica desvalorizada. A juventude está autorizada a curtir a vida e não precisa nem pode assumir responsabilidades; não sendo solicitada a participação da juventude, a sociedade, de seu lado, se isenta de pensar políticas públicas para esse grupo social, dado que é passageiro.

A concepção sócio-histórica de juventude fortalece a contribuição da psicologia para a constituição de uma nova configuração social e subjetiva sobre a juventude, em que o jovem seja considerado pelo que ele é e não pelo que deixou de ser (o luto do corpo infantil) ou pelo que poderá ser (adulto produtivo, decidido, resolvido, bem sucedido). E nesse sentido, seja efetivamente incluído e respeitado em suas idéias, suas emoções, suas linguagens, suas demandas e necessidades, tornando-se um ativo participante da sociedade, sujeito de suas transformações.

Apenas uma nova representação de juventude será capaz de romper com a atual forma perversa de inclusão dos jovens na sociedade, e alçá-los à condição de parceiros sociais, conforme pontua Bock (2003) nesta análise muito rica e perspicaz:

Nossos jovens têm sido incluídos de forma perversa em nossa sociedade, pois não têm espaço de participação, não têm canais de expressão a não ser muros e paredes de prédios nos quais picham frases que ninguém compreende; nossos jovens não têm sido vistos, pela sociedade adulta, como parceiros sociais. [...] a forma da inclusão dos jovens não é discutida durante o tempo em que assim estão se expressando e isso vai lhes significar a negação de diferentes formas de expressão (p. 220).

Incidir sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, abrir possibilidades de reflexão, criar novos espaços sociais de configurações subjetivas, expandir a leitura de mundo, garantir canais de expressão e estimular intervenções são passos que não

podem ser esquecidos quando se pensa em uma proposta político pedagógica de fortalecimento do protagonismo juvenil, como abordaremos nos Capítulo V.

CAPÍTULO IV
PROTAGONISMO JUVENIL
E METODOLOGIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS

*Quanto mais progride a humanidade, mais rica
é a prática sócio-histórica acumulada por ela,
mais cresce o papel específico da educação
e mais complexa é sua tarefa.*

*Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento
da humanidade, bem como nos diferentes povos,
apela forçosamente para uma nova etapa
no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade
consagra à educação das gerações aumenta;
criam-se estabelecimentos de ensino,
a instrução toma formas especializadas,
diferencia-se o trabalho do educador do professor;
os programas de estudo enriquecem-se,
os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se,
desenvolve-se a ciência pedagógica.*

*Esta relação entre o progresso histórico
e o progresso da educação é tão estreita
que se pode sem risco de errar julgar o nível geral
do desenvolvimento histórico da sociedade
pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo
e inversamente.*

(LEONTIEV, 1978)

Na revisão conceitual do tema protagonismo juvenil, exposta no Capítulo II, levantamos as práticas pedagógicas mais comumente associadas a ele, apontando a necessidade de construção de uma proposta que, abarcando as dimensões política, educativa, social e subjetiva, dê conta da complexa tarefa de fortalecimento do jovem enquanto sujeito, frente às contradições da sociedade contemporânea.

Neste Capítulo, apresentamos as contribuições de metodologias político-pedagógicas, consideradas por nós transformadoras. Esta adjetivação decorre da ênfase dada à educação enquanto relação social, potencializadora do desenvolvimento pessoal e social, em que educador e educando são concebidos como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, por meio do qual se apropriam de significados sociais e

constroem sentidos pessoais, estabelecendo novas formas de ler, compreender e se colocar no mundo.

O objetivo é buscar elementos teóricos e práticos para subsidiar a construção de uma proposta de protagonismo juvenil enquanto práxis sócio-histórica, a ser aprofundada no Capítulo V.

Nesta direção, inicialmente fazemos uma reflexão sobre a dimensão social da educação, com base nos pressupostos de Bernard Charlot (2000a). Na sequência, apresentamos algumas concepções pedagógicas que caminham no sentido de desenvolver a consciência crítica e a autonomia do educando: a Pedagogia Política de Direitos do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNNMR, 1995), a Pedagogia da Presença de Antonio Carlos Gomes da Costa (COSTA, 1990), a Pedagogia da Coletividade de Anton Makarenko (LUEDEMANN, 2002) e a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (FREIRE, 1996).

Reportamo-nos ainda a uma experiência concreta de protagonismo juvenil, que vivenciamos no período de 2002 a 2004, no Fórum Regional Juvenil-Baixada Santista, com cerca de 150 jovens de 14 a 24 anos. Em Encontros Mensais de reflexão e conscientização para o pleno exercício da cidadania, este Fórum se constituiu em um espaço de participação ativa dos jovens na construção de uma política pública regional de/para juventude.

Pretendemos, a partir destas metodologias e da experiência do Fórum Regional Juvenil, mostrar como relações diferenciadas entre adultos e jovens e entre os próprios jovens, permeadas pelo respeito, pela reflexão, pela ampliação da capacidade de compreensão e leitura de mundo e pela possibilidade de atuação na realidade, possibilitam a constituição de novas subjetividades.

Relacionando estas metodologias político-pedagógicas com o protagonismo juvenil, queremos reforçar que, para atingir o objetivo ressaltado em documentos de organismos internacionais e nacionais, de alavancar o jovem ao patamar de ativo participante do mundo social e coletivo, a política pública de/para/com a juventude deve ter como foco relações sociais, políticas e pedagógicas, que potencializem o saber como possibilidade de transformação do mundo, de desenvolvimento da consciência

crítica e da autoconsciência do jovem e de constituição de novas subjetividades sociais e pessoais.

4.1 A dimensão social da educação.

Pensar protagonismo juvenil como uma práxis sócio-histórica e político-pedagógica nos remete à reflexão sobre a dimensão social da educação, resgatando seu caráter de instrumento mediador de conhecimentos historicamente acumulados pelo homem, e mediado pela construção de sentidos e de novas relações no e com o mundo.

Para embasar esta reflexão, nos referenciamos em Bernard Charlot (2000a), que afirma que tudo se aprende, nada é natural, e que a relação com o saber é uma relação social. Rompendo com as concepções naturalizantes, presentes nas diretrizes conceituais do processo ensino-aprendizagem, este autor traz uma rica contribuição para nosso estudo.

O pressuposto básico de Charlot (2000a) é que a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros.

... a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um "conteúdo de pensamento", uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000a, p. 80).

O autor concebe o mundo como um conjunto de significados partilhados, universo simbólico a que o sujeito tem acesso, onde se estabelecem as relações sociais, horizonte de atividades. E entende a relação com o saber como uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem, que implica em uma atividade do sujeito sobre o mundo, apoderando-se dele materialmente, moldando-o e transformando-o.

Para ele, a relação com o saber é uma relação com o tempo da espécie humana e do próprio sujeito, que integra presente, passado e futuro para constituir a história.

Dessa forma, o saber, enquanto conhecimento, produz sentido no mundo, na vida, nos outros e em si mesmo.

Integrando saber e aprender, Charlot (2001) analisa o processo de aprendizagem a partir de duas dimensões, a dimensão antropológica, para a qual aprender é inserir-se em um mundo humano, e a dimensão didática, em que aprender é ser confrontado com objetos de saber específicos. Aprender é muito mais do que adquirir um saber, é apropriar-se de enunciados, transmitidos pelas palavras, e dominar determinadas formas de se relacionar com os outros e consigo, com seus sentimentos. Pela aprendizagem, o jovem se torna capaz de atribuir sentido às suas vivências, de se humanizar, se socializar, se tornar um sujeito singular e, ao mesmo tempo, agir no mundo, modificando-o.

Em sua concepção,

A educação é um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização. Esse triplo processo é possível apenas através da apropriação de um patrimônio humano. Isso quer dizer que a educação é cultura, e em três sentidos que não podem ser dissociados. É cultura porque é humanização. Entrou na cultura, isto é, no universo dos signos, dos símbolos, na construção de sentido. Em segundo lugar, a educação é cultura porque é socialização. Ninguém pode se apropriar do patrimônio humano em sua integralidade, a totalidade do que a espécie humana produziu ao longo de sua história. Entrar na cultura é possível apenas entrando em uma cultura, a de um grupo social determinado, em um momento de sua história. Terceiro, a educação é cultura porque é o movimento pelo qual eu fico culto. Entrar na cultura, em uma cultura, me permite construir minha cultura (CHARLOT, 2001⁶)

Esta concepção amplia o papel da educação e traz um elemento inovador para a proposta de protagonismo juvenil: a educação como relação, preparação para a vida, abertura de horizontes. Para poder se tornar agente ativo de sua história e da história coletiva, o jovem precisa aprender a construir novas relações no mundo, estas novas

⁶ Citação de entrevista de Bernard Charlot ao *Jornal Mensal Extra Classe*. Ano 6. No. 58. Rio Grande do Sul: Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul - SINPRO/RS. dezembro 2001. Disponível em <http://www.sinpro-rs.org.br/extra/dez01/entrevista.asp> Acesso em: 01/08/2008

relações vão impulsionar novos saberes e novos sentidos, em um processo constante e contínuo de troca.

Outro aspecto enfatizado por Charlot (2001), muito pertinente ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, é a importância da afetividade na educação, o resgate do saber como prazer, como reforço à auto-estima do jovem. Para ele, estimular a auto-estima é fundamental para o fortalecimento da confiança e da segurança de se expressar e agir no mundo.

Ressaltando que a aprendizagem só ocorre quando o que é aprendido tem algum sentido para o jovem, ele rebate categorias consideradas estanques, como a motivação, e propõe em seu lugar a mobilização, que implica em fazer uso de si, para si, o que movimenta a atividade intelectual e dá sentido aos saberes.

Numa perspectiva interativa, se contrapõe à idéia de “influência”, que coloca de um lado o indivíduo como ser inacabado, incompleto, e de outro, o mundo pré-existente, estruturado, afirmando que a “influência” é uma relação, uma vez que o ser humano sempre está em relação com o meio e não situado em um ambiente.

Um ser vivo não está situado em um ambiente: está em relação com um meio. Está biologicamente aberto para esse meio, orientado para ele, dele se alimenta, o assimila, de maneira que o que era elemento do meio se torna recurso do ser vivo. Inversamente, o meio não é uma soma de dados físico-químicos, mas, sim, um conjunto de significados vitais. [...] Para o homem, esse meio é um mundo, que ele partilha com outros (CHARLOT, 2000a, p. 77)

A superação da idéia de “influência” é fundamental para a construção de uma proposta pedagógica de protagonismo juvenil que se contraponha à perspectiva de desenvolvimento do “potencial” do jovem, predominante no modelo dos 4 pilares – aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender e aprender a fazer -, onde a força do ambiente surge como impulsionadora de algo que está adormecido em todos os jovens, aguardando apenas um “start” para despertar. Embora explicita uma visão de jovem como sujeito ativo, o subtexto deste modelo revela um jovem passivo, um “belo adormecido”, à espera de “um beijo encantado” que venha lhe despertar.

Resgatar a educação como uma forma de relação do sujeito com o mundo, num processo dinâmico de interação e transformação mútua, nos parece muito importante

para resgatar e fortalecer o jovem como ser ativo no processo de construção de si mesmo e da coletividade.

Charlot (2001) analisa ainda que a escola deve levar em conta a cultura da comunidade, mas deve também ampliar o mundo do jovem para além desta cultura, levando-o a buscar outras possibilidades e construir projetos fora da comunidade.

De acordo com sua visão, construir a vida a partir da educação é uma promessa da sociedade, mas esperar que o jovem mude a vida de sua comunidade pela educação, pode se transformar em justificativa de responsabilização individual pelo fracasso. Para que o jovem desenvolva uma cultura de resistência, de luta, de mudança, é preciso que a escola lhe permita compreender que a vida é diferente em outras classes sociais e em outros lugares, que foi diferente no passado e que pode ser diferente amanhã.

Esta visão se contrapõe à proposta de protagonismo presente nos programas governamentais, especialmente os que são dirigidos às populações empobrecidas, que enfatizam a participação dos jovens na solução dos problemas de sua comunidade, exigindo deles o desenvolvimento de ações e projetos como contrapartida ao investimento feito pela sociedade. Neste contexto, é atribuída ao jovem a responsabilidade pela solução de uma questão coletiva, que extrapola suas possibilidades materiais e simbólicas. Por um lado, desrespeita-se seu direito de querer superar a condição de origem e buscar melhores condições de vida, e por outro, em função do sistema capitalista esse direito é transformado em desejo e estimulado, criando uma contradição sem muita saída. O que é ser protagonista neste contexto? Protagonismo para fazer o que o jovem quer ou o que o sistema quer que ele queira?

Para superar esta cultura excludente, que exige de todos igualmente e penaliza os que não conseguem cumprir as exigências, Charlot (2001) propõe a mundialização com solidariedade, uma perspectiva universalista que implica em respeito às diferenças culturais, contextualizadas na universalidade do homem e na singularidade do indivíduo. A mundialização-solidariedade representa reconhecer o outro em sua diferença cultural, em sua identidade e em sua singularidade individual.

Uma proposta pedagógica voltada ao fortalecimento do protagonismo juvenil, deve ser como a escola defendida por Charlot (2000b, p. 175-176):

... a oportunidade (muitas vezes, a única oportunidade na vida deles) que eles têm de descobrir que o mundo pode ser diferente, que foi outro e que será outro daqui a algum tempo, que é outro em outros lugares. A escola é a oportunidade de descobrir novos universos intelectuais que poderão mudar a sua visão do mundo. Ela pode, simplesmente, (mas já é muito) lhes trazer muitos prazeres, os quais não conheciam, e os quais não poderão jamais ser encontrados fora da escola.

Isso envolve um processo permanente de reflexão dos profissionais envolvidos com a educação sobre seus atos políticos e pedagógicos. E, nesse sentido, é uma proposta que não só possibilita o desenvolvimento da consciência crítica e da autoconsciência do jovem, como também do adulto com o qual estabelece a relação de ensino-aprendizagem.

Resgatar a dimensão social da educação significa reconhecer que aprender não é um processo natural, potencialmente possível a todos, e sim uma relação de respeito e fortalecimento do sujeito, na qual a coletividade se transforma em espaço de descoberta e de vivência da alteridade.

4.2 A Pedagogia Política de Direitos: Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua/MNMMR

Uma das primeiras metodologias político-pedagógicas a trabalhar com a perspectiva de jovens como sujeitos de direitos, no Brasil, aproximando-se da concepção de protagonismo juvenil, foi desenvolvida pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua/MNMMR (MNMMR, 1995).

Vamos aqui analisar as contribuições deste trabalho, sem desconsiderar o momento histórico e social em que ocorreu, mas resgatando sua contribuição para o fortalecimento da participação juvenil e para o destino das crianças e adolescentes brasileiros.

Afinal, não se pode apagar da memória a célebre “tomada” do Congresso Nacional em julho de 1989, por centenas de meninos e meninas em situação de risco, reunidos em Brasília para o Encontro Nacional do MNMMR, decisiva para forçar a

aprovação, na íntegra, da Lei 8069, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos atos mais fortes atos de protagonismo juvenil visto neste país.

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, criada em 1985, a partir da articulação de diferentes atores sociais, envolvidos no atendimento à criança e ao adolescente em situação de risco, com a proposta de lutar pelos direitos desta população, transformando-a em sujeitos políticos e agentes da defesa de seus direitos e da cidadania.

Congregando e integrando vários segmentos em torno desta luta, o MNMMR foi um protagonista político importante na elaboração e implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente. E até hoje, embora com menor projeção no cenário nacional, se destaca como uma referência internacional de denúncia e mobilização da sociedade contra a situação cotidiana de violência, que envolve principalmente crianças e adolescentes em risco social e/ou pessoal.

O MNMMR tem sido considerado uma referência internacional pelos seus esforços para realizar dois tipos de intervenção numa mesma organização, o que é considerado raro na Europa e nos Estados Unidos: a *advocacy* e o *empowerment* ('poderização'), ou seja, os adultos tanto advogam os interesses das crianças como buscam também mecanismos para que as próprias crianças adquiram poder para a auto-ajuda e a entre-ajuda – em outras palavras, para que realizem, elas mesmas, a defesa de seus direitos (Santos, 1999, p. 22-23, grifos do autor).

A estrutura organizacional do MNMMR é composta por (MNMMR, 1995):

1. *Comissão Nacional*: instância consultiva e deliberativa, formada por um representante de cada Estado, eleito em assembléia estadual.
2. *Coordenação Nacional*: órgão de direção em âmbito nacional, composto por três membros eleitos em Assembléia Nacional – coordenador nacional, secretários nacional e de finanças -, que trabalham em forma de colegiado.
3. *Conselho Fiscal*: composto por seis membros, três efetivos e três suplentes, eleitos em Assembléia Nacional, responsável pela gestão financeira das várias instâncias do Movimento.
4. *Comissão Estadual*: instância máxima de direção do MNMMR nos Estados, coordena, conduz e executa as diretrizes e prioridades, contribuindo para o

fortalecimento das Comissões Locais e Núcleos de Base. O número de integrantes, sua estrutura dinâmica de funcionamento são definidos em Assembléia Estadual.

5. *Comissão Local*: unidade orgânica do MNMMR, de nível municipal, constituída por no mínimo cinco membros, pertencentes a diferentes programas identificados com a filosofia do MNMMR, e reunidos em três categorias: sócios efetivos (educadores, militantes/ativistas), filiados (meninos e meninas) ou colaboradores (cidadãos, profissionais, técnicos e programas de atendimento).
6. *Núcleo de Base*: unidade orgânica de participação de crianças e adolescentes (sócios filiados), com estrutura, dinâmica de funcionamento e tipo de atividade definidos pelos próprios membros do Núcleo.

A definição das diretrizes gerais de ação é aprovada pelos membros do Movimento em Assembléias Municipais, Estaduais e Nacional, realizadas a cada dois anos. Crianças e adolescentes definem suas linhas de ação e prioridades em Encontros Municipais, Estaduais e Nacionais.

O MNMMR organiza sua atuação em três linhas básicas:

1. *Conquista e Defesa de Direitos*: proposição e vigilância de leis, nos âmbitos municipal, estadual e nacional; participação na formulação das políticas públicas, através dos Conselhos de Direitos; combate às várias formas de violência contra crianças e adolescentes.
2. *Organização e Formação de Meninos e Meninas*: principal linha de ação, voltada a articular crianças e adolescentes em Núcleos, com o objetivo de propiciar espaços de construção de posturas cidadãs no exercício de educar-se para a cidadania; desenvolver e estimular formas de solidariedade coletiva; fortalecer crianças e adolescentes como protagonistas de seus direitos.
3. *Formação de Educadores e Agentes de Direitos*: desenvolvida por meio de um Centro de Formação e Apoio a Educadores, que atua nas áreas de capacitação, estudos e pesquisas e assessoria/serviços a Programas de Atendimento.

Tendo em vista nosso tema, vamos nos deter na análise da segunda linha de ação, relativa à organização e formação de meninos e meninas.

Neste eixo se concentra a ação educativa do MNMMR, que tem por objetivo a conscientização e o envolvimento ativo de crianças, adolescentes e jovens na busca de

soluções às omissões, transgressões e violações aos direitos infanto-juvenis, com base nos seguintes pressupostos (MNNMR, 1995):

1. concebe os determinantes econômicos, político-sociais e os fatores histórico-culturais como responsáveis pela atual situação da infância e adolescência no Brasil;
2. entende o chamado "menino e menina de rua" como filho da classe trabalhadora, cuja inserção no mercado produtivo é caracterizada pelo subemprego, emprego intermitente e pelo desemprego; crianças e adolescentes alijados de seu desenvolvimento e violentados em seus direitos mais básicos, sobretudo o direito de ser criança;
3. considera que crianças e adolescentes são seres humanos em desenvolvimento, cidadãos sujeitos de direitos legítimos e sujeitos da história, que têm condições e devem participar de decisões sobre sua vida;
4. define que seu papel fundamental é contribuir na formação da consciência crítica e na organização dos/as meninos/as e jovens das classes populares, principalmente os de rua, possibilitando que se tornem interlocutores na conquista de seus direitos;
5. visa a união de esforços de educadores e crianças/adolescentes na luta pela conquista e defesa dos direitos, através da participação política consciente na sociedade ;
6. como Movimento Popular, envolve educadores e pessoas comprometidas com as classes populares, através de ações articuladas com entidades e/ou movimentos afins, movimentos sociais (populares e sindicais) nacionais e internacionais, segmentos específicos (negros, crianças e mulheres, trabalhadores rurais), que complementam e fortalecem o apoio mútuo e o poder de pressão para a transformação da realidade;
7. na relação com o Estado e a sociedade estabelece o papel de:
 - a) participar ativa e criticamente na formulação das políticas públicas, explicitando e definindo sua proposta global de política para a infância e adolescência;
 - b) fiscalizar e exigir qualidade na execução das políticas sociais e no atendimento às crianças e adolescentes;
 - c) denunciar, de forma estratégica, omissões, transgressões e violações aos direitos da criança e do adolescente, fundamentando-as.

A proposta pedagógica do MNMMR se alicerça na educação social de rua e na articulação de Núcleos de Base. A educação social de rua, primeira etapa do processo pedagógico, é a estratégia de contato e estabelecimento de vínculos com meninos e meninas em situação de rua. A partir desta vinculação, eles são convidados a integrar

os Núcleos de Base, espaços de escuta, expressão, acolhimento e articulação das crianças e adolescentes, primeira ligação orgânica com o Movimento, onde têm autonomia para inventar, desenhar e construir formas organizativas próprias.

O trabalho nos Núcleos de Base tem a finalidade de fortalecer a organização de crianças/adolescentes, enquanto processo de construção coletiva, voltado a desenvolver as habilidades de defesa, negociação e conciliação de interesses, necessidades e vontade. Para isso, são adotadas estratégias pedagógicas que enfatizam a possibilidade da vivência do ser criança e da cidadania plena.

O educador é o mediador e interlocutor desse processo de organização, tendo o papel de oferecer referências e espaços de reflexão, estimular e facilitar a participação, ampliando o sentido de pertença e a experiência de co-gestão.

As bases da ação educativa se estruturam em:

- Conhecimento da realidade e das formas de organização utilizadas por crianças/adolescentes na luta pela sobrevivência;
- Atuação conjunta e fortalecimento dos trabalhos existentes na comunidade;
- Respeito às especificidades das categorias que compõem o grupo de crianças/adolescentes, sem perder de vista o propósito da organização coletiva;
- Momentos e possibilidades diferenciados de expressão à condição específica de meninas, mulheres, negros, indígenas e trabalhadores rurais;
- Respeito às necessidades, anseios e características afetivas e cognitivas próprias de cada faixa etária; às diferenças culturais, em nível local e regional; ao projeto de vida escolar e profissional; à necessidade de resgatar o direito de ser criança.

Do ponto de vista da prática, as estratégias pedagógicas do MNMMR envolvem: oficinas pedagógicas com temas de interesse dos participantes como direitos, prevenção ao uso de drogas, saúde sexual, prevenção da gravidez precoce, arte-educação, vídeo; atividades culturais, abrangendo artes plásticas, dramatização, teatro popular, teatro do oprimido, teatro de sombras, dança, capoeira; recreação, esporte e lazer, com brincadeiras e jogos voltados ao conhecimento do grupo, conquista da credibilidade no outro, relações interpessoais, expressão da identidade, expansão da fantasia; organização de eventos de divulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente

de defesa de direitos, como debates, seminários, palestras; além da formação de educadores e agentes de defesa de direitos, através de capacitação, estudos e pesquisas (MNMMR, 1995).

A perspectiva político-pedagógica, voltada para o desenvolvimento da consciência crítica e a organização de crianças/adolescentes, significadas socialmente como risco e não em situação de risco, tem suas raízes teóricas na educação social de rua.

De acordo com Oliveira (2007), a educação social de rua

... contextualiza-se na evolução das políticas sociais no Brasil. Como sistema pedagógico, voltou-se para crianças socialmente excluídas e para a ampliação dos direitos da cidadania. Sua emergência reflete o envolvimento, nas políticas sociais, de instituições públicas e privadas, inclusive religiosas e de natureza filantrópica, voltadas para a criança e o adolescente. Conhecer sua história significa examinar as bases filosóficas e políticas norteadoras das práticas dos educadores de rua e o papel dos movimentos liderados por profissionais, intelectuais e religiosos ligados a essa área que, juntamente com outros movimentos, constituíram resistência política no período da ditadura militar (OLIVEIRA, 2007, p. 137)

Nascida no final da década de 1970, a partir das inquietações sociopolíticas e profissionais de diferentes grupos e segmentos, pressionados pela urgência do problema das crianças nas ruas, e sob os auspícios da Pastoral do Menor da Igreja Católica, a educação social de rua representou a primeira iniciativa mundial de trabalho com crianças e adolescentes no contexto da rua.

Inspirada na Teologia da Libertação e nas pedagogias de Paulo Freire, Celestine Freinet, Anton Makarenko e Emília Ferreiro, a educação social de rua foi ampliada pelo MNMMR, ganhando uma dimensão política, concretizada na tarefa de transformar meninos e meninas de rua em agentes de suas próprias vidas, promotores de uma nova sociedade justa, fraternal e participativa (MNMMR, 1995).

Garantindo a participação de crianças e adolescentes nos processos de decisão em todos os níveis, o MNMMR politizou a organização das crianças e adolescentes e promoveu sua autonomia, tornando-os "senhores de seus próprios destinos", capazes de produzir novos "projetos de vida". Com isso, alçou a educação social de rua ao patamar

de pedagogia política de direitos, construindo um caminho prático e concreto para o protagonismo juvenil.

4.3 A Pedagogia da Presença: Antonio Carlos Gomes da Costa.

A Pedagogia da Presença foi apresentada no início da década de 1990, por Antonio Carlos Gomes da Costa (1991), um dos autores nacionais de referência no estudo do protagonismo juvenil, como uma proposta de trabalho sócio-educativo com adolescentes autores de ato infracional.

Resultado da sistematização de 7 anos de experiência do autor e sua esposa na Direção da Escola FEBEM Barão de Camargos para meninas infratoras, em Ouro Preto/Minas Gerais, esta proposta focaliza na relação educador-educando o conceito central e o instrumento-chave do processo educativo de emancipação do jovem e de mudança de sua forma de inserção na sociedade (COSTA, 1990).

Consideramos importante resgatar a Pedagogia da Presença como pedagogia transformadora, por seu caráter histórico, bastante diverso e, em nosso entender, muito mais inovador e ousado, que as idéias defendidas atualmente pelo autor, com base nos quatro pilares da educação da UNESCO, já analisada no Capítulo II.

Inspirada em Paulo Freire, Freinet e Makarenko, e contendo orientações práticas de organização de atividades, esta metodologia pedagógica objetiva, por meio da presença ativa e comprometida do educador, abrir possibilidades para que jovem se torne “fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso consigo mesmo e com os outros, integrando de forma positiva as manifestações desencontradas de seu querer-ser” (COSTA, 1991, p. 20).

Para isso, propõe uma relação educador-educando baseada na reciprocidade, entendida como “a interação na qual duas presenças se revelam mutuamente, aceitando-se e comunicando uma à outra, uma nova consistência, um novo conteúdo, uma nova força” (COSTA, 1991, p. 31).

Este conceito de reciprocidade nos remete à lei da gênese social postulada por Vigotski, que define que toda relação intrapessoal (do âmbito individual) foi primeiro

uma relação interpessoal (do âmbito social). De acordo com esta lei, por meio da interação social, o indivíduo internaliza os significados sociais, e, a partir de um processo de síntese, determinado por suas vivências, conhecimentos, sentimentos e história pessoal, os transforma em sentidos subjetivos. Isso significa que, pelas e nas interações sociais, os indivíduos se constituem como sujeitos, num movimento contínuo de transformações mútuas, o que se aproxima da idéia de reciprocidade.

A proximidade entre a noção de reciprocidade e a lei da gênese social fica clara na visão de homem que embasa a Pedagogia da Presença:

Assim, em nossa visão, o homem não é um ser puramente determinado pelas condições de seu meio. Se ele é produto das relações sociais vigentes, não podemos ignorar que ele é também produtor dessas mesmas relações, cabendo-lhe, através de uma prática crítica e transformadora, instaurar um mundo propriamente humano. Por outro lado, o homem não é uma liberdade pura, desencarnada da sociedade e da luta de classes, uma vez que a sua história, embora tendo-o como sujeito, não é feita nas condições escolhidas por ele e, sim, em condições dadas que o antecedem e o ultrapassam. Também acreditamos, como já afirmamos ao falar do sujeito, que o mundo é, a um tempo, produtor e produto do homem, o qual, ao transformá-lo, engendra em si mesmo sua própria transformação (COSTA, 1991, p. 51).

Esta visão nos parece bastante interessante para a construção de uma práxis sócio-histórica de protagonismo juvenil, na medida em que rompe com a idéia de homem como um ser incompleto, sob a influência do meio estruturado, e fortalece a concepção interativa de homem como um ser que constrói e modifica o mundo, e, ao mesmo tempo, é construído e modificado por ele.

A função do educador, nesse contexto, é desencadear um processo de conscientização, a partir da realidade do jovem, levando-o a construir uma representação mental de si mesmo, desvelar criticamente o sentido de sua presença no mundo, e reconstruir uma representação deste mundo, com base em sua circunstância pessoal e nos nexos que a ligam à totalidade social mais ampla.

Esse processo de conscientização, entendido como a formação de uma consciência crítica e transformadora das relações sociais, envolve cinco momentos:

- *a consciência reflete o mundo*: [...] atividade de busca e aquisição de conteúdos para a conscientização, [...]por meio da qual educando e educador perscrutam a circunstância que os envolve, buscando reter aqueles aspetos mais significativos, capazes de possibilitar uma posterior elucidação do mundo. Trata-se do momento da eleição dos temas que servirão de ponto de partida do processo de conscientização;
- *a consciência compreende o mundo*: a contribuição do educador para que o educando ascenda da simples apreensão e da interpretação ingênua do mundo à sua compreensão é, através do diálogo, da reflexão conjunta, distinguir os nexos entre os conteúdos. É o momento de relacionar isto com aquilo e aquilo com aquilo-outro. Esse exercício solidariza a visão da circunstância dispersa e atomizada nos escaninhos, nos departamentos, nos compartimentos de uma visão fragmentada do real;
- *a consciência significa o mundo*: significar o mundo é assumir diante dele uma atitude de não-indiferença, é atribuir-lhe um valor [...] que não seja imposto de fora do educando, mas que seja extraído por ele mesmo de sua própria existência de vida [...];
- *a consciência projeta o mundo*: projetar o mundo é atribuir um sentido aos acontecimentos do dia-a-dia, de modo a que o nosso esforço seja capaz de encaminhá-lo numa determinada direção [...] é romper com o imediatismo [...] e desdobrar a vontade transformadora no plano da temporalidade [...] Projetar o mundo, para o educando, é uma atividade revestida de um duplo caráter: um projeto de vida pessoal e um projeto de vida mais amplo, relacionado ao exercício do papel de cidadão trabalhador numa sociedade de classes;
- *a consciência preside à transformação do mundo*: esse é o momento supremo, a consumação mesma do processo de conscientização. É quando o educando passa a agir sobre sua circunstância tendo como suporte de sua atuação a compreensão da realidade e os valores que elegeu a partir dessa compreensão, e tendo como bússola o seu projeto que nasceu da sua atividade crítica (confrontação entre o “ser” e o “dever ser”) sobre o movimento da realidade onde ele está inserido (COSTA, 1991, p. 52-53).

Definindo educar como “...criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda, ele próprio, a construção de seu ser em termos individuais e sociais” (COSTA, 1991, p. 53-54), a Pedagogia da Presença se caracteriza como uma proposta diretiva, crítica e democrática, em que o educador, a partir de um posicionamento objetivo e claro, dá voz ao educando para que se coloque e defenda seu ponto de vista, num plano de direitos, deveres, espaços e limites de poder de cada um.

A importância do papel do educador no processo educativo exige deste a contínua integração entre ação e reflexão, um fazer contextualizado, resultado de um pensamento crítico e voltado para a ação transformadora. Exige ainda iniciativa, criatividade, capacidade de inventar caminhos, de descobrir saídas, de forjar os instrumentos de seu trabalho.

A organização do processo pedagógico se estrutura segundo três níveis básicos de organização: o primeiro se refere à “organização das bases materiais do processo”, o segundo, à “organização das relações no interior do processo”, e o terceiro, à “organização da representação do processo nas consciências do educador e do educando” (COSTA, 1991, p. 65).

A organização humana do ambiente físico e material, onde ocorre o processo educativo, é um elemento significativo na Pedagogia da Presença porque concretiza o conceito de homem subjacente a ela e revela a compreensão do educador sobre o papel da educação na estruturação pessoal e social dos educandos.

A organização das relações no interior do processo é o contexto e o fio condutor da relação educador-educando e envolve a organização de pessoas, espaços e materiais, necessária para o encaminhamento do processo educativo na direção pretendida.

A criação de espaços de participação, a alavancagem de processos que dão coesão à comunidade educativa em torno de objetivos e metas de caráter coletivo, as formas de auto e de co-gestão, a definição do regime de vida, a divisão do trabalho, as formas de distribuição e exercício do poder na comunidade, a estruturação dos eventos cívicos, religiosos, esportivos, artísticos e culturais, a definição do conjunto de oportunidades educativas, a busca e a criação de opções para o uso do tempo livre, tudo isso são formas que, a cada momento, o esforço de organização da comunidade educativa vai assumindo (COSTA, 1991, p. 67)

O terceiro nível, a organização da representação do processo educativo nas consciências do educador e do educando, é o momento mais significativo desta proposta. Refere-se à busca, no contexto pessoal, interpessoal e social do educando, de temas capazes de evocar vivências e experiências para a construção da representação de si mesmo, que vai nortear sua caminhada e suas escolhas. Para atingir esse objetivo,

...o educador deve exercitar-se no que chamamos de dialética proximidade-distanciamento. Pela proximidade, procurar vivenciar as circunstâncias pessoais e sociais de seus educandos e, pelo distanciamento, afastar-se no plano do pensamento crítico e autocrítico, para perceber “como os seus atos se inscrevem na concatenação dos acontecimentos” (COSTA, 1991, p. 68, aspas do autor).

É neste nível que o diálogo ganha destaque como instrumento mediador que concretiza a relação educador-educando como uma relação propriamente humana.

E aqui, mais uma vez a Pedagogia da Presença se aproxima da visão da psicologia sócio-histórica, que define o homem como um ser social, que se humaniza e se constrói como sujeito humano na relação com outros homens.

A centralidade do processo educativo na relação educador-educando, baseada na reciprocidade e no caráter transformador das interações, visando à conscientização, ao desvelamento dos nexos e determinantes das condições sociais, à construção de uma representação sobre si mesmo e sobre o mundo, para impulsionar novas escolhas e novos caminhos são elementos da Pedagogia da Presença que consideramos muito importantes para a construção de uma práxis sócio-histórica de protagonismo juvenil.

4.4 A Pedagogia da Coletividade: Anton Makarenko.

Anton Makarenko (1888-1939), escritor e pedagogo ucraniano contemporâneo de Vigotski, contribuiu de forma significativa para repensar o modelo de escola no solo da revolução soviética, criando uma pedagogia voltada para educar o “homem novo”, capaz de participar da construção e do comando da nova sociedade que se anunciava. Sua obra mais importante, a organização da escola como coletividade, nasceu das orientações marxistas e leninistas para a educação e das experiências desenvolvidas na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski, nos anos de 1920 e 1930, na Ucrânia (LUEDEMANN, 2002).

De origem proletária, filho de um operário de manutenção de estrada de ferro, e com uma saúde bastante frágil na infância, conviveu desde cedo com muitas dificuldades, o que lhe deu o que chamava de “uma sólida objetividade e um sadio realismo para analisar os fatos, avaliar o curso dos acontecimentos” (COSTA, 1991, p.

78). Sua formação foi influenciada pela pedagogia progressista russa e ocidental, pela literatura russa do realismo democrático, predominante no século XIX, pela pedagogia tradicional, absorvida no Instituto de Pedagogia de Poltava, onde foi um dos melhores alunos, e pela Revolução Russa, momento histórico do qual participou ativamente, como combatente na Terceira Frente da Revolução, frente do livro e da educação.

Com base na experiência concreta de trabalho na direção da Colônia Gorki, Makarenko propôs a constituição da pedagogia como ciência da educação, pautada nas diferentes crianças com suas marcas históricas, sociais, culturais e psicológicas, e defendeu a idéia de que seu objeto deveria ser a coletividade.

A escola, na sua concepção,

deveria ser um espaço amplo, aberto, em contato com a sociedade e com a natureza, relacionando-se às necessidades sociais de cada momento histórico, mas dirigida por um objetivo estabelecido coletivamente por professores e alunos. Um lugar para a criança viver sua realidade concreta como realização no presente, admitida como sujeito, comandante da sociedade, participante das decisões sociais em seu coletivo organizado (LUEDEMANN, 2002, p. 18).

Segundo seu projeto pedagógico, ancorado nos principais conceitos do materialismo histórico de Marx e nas contribuições da análise sociológica de Lenin,

Os fins da educação são determinados pelas necessidades sociais em constante transformação histórica, mas combinando e desenvolvendo as diferentes personalidades no processo de autogestão. A escola makarenkiana é organizada de acordo com os princípios da instrução geral e do trabalho produtivo, retirando a centralidade da sala de aula. A pedagogia deveria, assim, tomar como objeto o processo de constituição dialética da coletividade em seus diferentes aspectos – educação, instrução e trabalho produtivo. Aos professores caberia a tarefa principal de instruir, de educar e ser educado, junto aos alunos, na vida coletiva autogestionária (LUEDEMANN, 2002, p. 19).

Alinhado aos princípios postulados pela teoria histórico-cultural de Vigotski, Makarenko defendia uma escola organizada como coletividade autogestionária, que conduzisse, por meio da ajuda de professores e da direção, o desenvolvimento intelectual, psicológico e cultural de todos os educandos.

Sua pedagogia inovadora se baseava no potencial educativo do coletivo, e se apoiava na combinação da formação escolar com o trabalho produtivo, e na integração da confiança e da exigência rigorosa com o educando, expressa na máxima “Exigir o máximo da pessoa e respeitá-la ao máximo” (BELINKY, 1985, p. 9).

A perspectiva de coletividade autogestionária, central em sua obra, em que os educandos assumem as decisões e a direção de seus atos, responsabilizando-se por suas conseqüências, nos remete ao poder e à capacidade de participação ativa dos jovens nos rumos de sua história e da história dos demais, processo que podemos associar à nossa proposta pedagógica de fortalecimento do protagonismo juvenil.

É uma perspectiva que podemos analisar como ousada até para os dias atuais. Reconhecendo o poder e a hierarquia presentes na escola, Makarenko constrói uma possibilidade de ruptura da dinâmica cristalizada em “professor dá as ordens e alunos obedecem”, por meio da criação de normas objetivas, coletivas, nascidas de assembléias, para a resolução dos conflitos emergentes no espaço pedagógico.

Tendo a autogestão como uma das principais estratégias do processo de ensino-aprendizagem, na Colônia Gorki aprendia-se não só conteúdos escolares, mas viver em sociedade, processo fundamental para a inserção social e para a construção de novos posicionamentos no mundo, principalmente de adolescentes contraventores.

O coletivo como espaço de aprendizagem da vida em sociedade, de exercício de negociação, argumentação, e de tomada de decisões coletivas é fundamental para a construção de uma práxis de protagonismo juvenil, uma vez que só dá para se tornar sujeito na relação compartilhada com outros sujeitos.

Neste sentido, a grande contribuição da concepção pedagógica de Makarenko para a proposta do protagonismo juvenil enquanto práxis sócio-histórica, está em sua base dialética e na ênfase do processo educativo na coletividade como norteador da construção de novas relações sociais e de novas subjetividades, de formação de sujeitos conscientes de seu papel de agentes da revolução social e pessoal.

4.5 A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire

Nascido em 1920, em Recife, Pernambuco, Paulo Freire começou a trabalhar com alfabetização de adultos no Nordeste brasileiro em 1947 e, a partir dessa experiência, desenvolveu um método pedagógico associado à palavra conscientização, que progressivamente se espalhou pelo país, com apoio do governo da época. Após o golpe militar de 1964, foi preso, por seu método ser considerado subversivo, e deportado, exilando-se no Chile, de onde sua pedagogia foi para o mundo. A contribuição de sua obra para a educação da população excluída o tornou referência nacional e internacional para educadores e trabalhadores sociais, comprometidos com a transformação social.

Integrando concretamente pensamento e ação, sua proposta pedagógica, resultado de uma prática voltada para transformações estruturais em torno da libertação política, da promoção econômica e da emancipação cultural, tem como objetivo principal levar as camadas mais destituídas da população a emergir da esfera da ingenuidade para a da crítica, da passividade para a participação ativa, da resignação para a utopia.

Fundada na ética, no respeito à dignidade e à autonomia do educando, enquanto sujeito sócio-histórico-cultural do ato de conhecer, e no resgate da educação como dimensão social da formação humana, a pedagogia de Paulo Freire se materializa em uma práxis de apreensão, compreensão e apropriação de saberes, a serviço da autonomia, da libertação e da transformação social.

Freire (1974) concebe o homem como um ser incompleto no mundo e com o mundo, articulado no tempo e no espaço, que se constitui enquanto sujeito na relação com os outros homens, e que tem a possibilidade de admirar o mundo, captando-o, compreendendo-o, e agindo para transformá-lo.

Para ele, o homem é um ser da práxis porque

... admira o mundo e, por isso, o objetiva; porque capta e compreende a realidade e a transforma com a sua ação-reflexão [...]. Mais ainda: o homem é práxis e, porque assim o é, não pode se reduzir a um mero espectador da realidade, nem tão pouco uma mera incidência da ação condutora de outros homens que o transformarão em “coisa”. Sua vocação ontológica, que ele deve tornar existência, é a do sujeito que opera e transforma o mundo. Submetido a condições concretas que o transformem em objeto, o homem estará sacrificado em sua vocação fundamental (FREIRE, 1974, p. 9).

Em sua concepção humanista e libertadora de educação, quanto mais o homem conhece as condições objetivas concretas de sua realidade, quanto mais estiver inserido e não apenas adaptado, mais será capaz de fazer escolhas e de agir no sentido de transformar esta realidade.

A base deste conhecimento está na tomada de consciência, entendida como intencionalidade voltada em direção ao mundo, que se dá a partir de uma pedagogia problematizadora, que

... ao colocar o homem-mundo como problema, exige uma posição permanentemente reflexiva do educando. Esse não é mais a caixa passiva, que vai sendo preenchida, mas é um corpo consciente, desafiado e respondendo ao desafio. Diante de cada situação problemática com que se depara, sua consciência intencionada vai copiando as particularidades da problemática total, que vão sendo percebidas como unidades em interação pelo ato reflexivo de sua consciência, que se vai tornando crítica (FREIRE, 1974, p. 20).

A educação para a liberdade implica um processo de conscientização que envolve duas dimensões, a dimensão reflexiva do exercício da consciência sobre si mesmo, com o objetivo de conhecer-se nas relações com o mundo e de compreender as razões de sua situação no mundo, e a dimensão ativa da concretização de ações para mudança da realidade.

Articuladas, estas duas dimensões resultam no desenvolvimento da consciência crítica, que é a passagem do estado de intransitividade, que reflete um estreitamento do poder de captação da consciência, para o estado transitivo, em que, num primeiro momento a consciência é ingênua, mas, que pela ação do processo educativo de conscientização, se torna crítica.

Freire (2006) aponta como características da consciência crítica:

1. Anseio de profundidade na análise dos problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para análise do problema.
2. Reconhece que a realidade é mutável.
3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.
4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões.

5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.
6. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.
7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.
8. É indagadora, investiga, força, choca.
9. Ama o diálogo, nutre-se dele.
10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos (FREIRE, 2006, p. 40-41).

Esta consciência crítica está na base do verdadeiro saber humano, entendido como uma unidade de ação e reflexão sobre a realidade. O saber abre ao homem a possibilidade de conhecer o mundo ao nível reflexivo e de transformá-lo pelo pensamento e pela ação (FREIRE, 1974).

Na concepção freiriana, a educação que visa à libertação é, ao mesmo tempo, um ato de conhecimento e um método de ação, uma práxis social que ajuda o homem a organizar reflexivamente seu pensamento, colocando o pensar entre o compreender e o agir.

O aprender é resultado de um processo dialógico, ativo, onde o educando é convidado, pelo educador, a descobrir a realidade de maneira crítica e a agir sobre ela. A dialogicidade é a essência do método de Freire, sendo o diálogo definido como

... uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. “O diálogo é, portanto, o caminho indispensável”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência...” (FREIRE, 2006, p. 68).

Possibilitando a autenticidade da prática de ensinar-aprender, pelo diálogo, os educandos tornam-se reais sujeitos da construção e reconstrução do saber, parceiros do educador, também sujeito do processo.

Enfatizando o diálogo como elemento chave do processo educativo, o método de Freire (1996) fortalece o papel do educador no desenvolvimento da consciência crítica do educando e amplia seu compromisso com posturas coerentes aos objetivos de transformação social que se pretende atingir.

Assim, uma das principais tarefas do educador é trabalhar a rigorosidade metódica com que os educandos devem se aproximar do conhecimento, ensinando-os a pensar certo, de maneira a se situar no mundo como ser histórico, intervindo neste e conhecendo-o. Pensar certo, na acepção de Freire (1996, p. 29), “tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando”.

Para Freire (1996), ensinar exige do educador pesquisa para conhecer o que não conhece e transmitir o novo conhecimento. Respeito aos saberes socialmente construídos dos educandos, com reflexão sobre a razão de ser de alguns desses saberes e sua relação com o conteúdo a ser ensinado. Ensinar exige também criticidade, desenvolvimento da curiosidade como inquietação indagadora, inclinação ao desvelamento do que não está claro, procura de esclarecimento, criatividade que move à ação.

Ensinar exige ainda estética e ética, fortalecendo a experiência educativa em seu caráter formador de sujeitos histórico-sociais, capazes de comparar, atribuir valor, escolher, tomar decisões, agir para mudar. Ensinar exige coerência entre atitudes e palavras, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento da sensibilidade, da afetividade e assunção da identidade cultural.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 41).

A pedagogia proposta por Freire (1996) transcende o caráter meramente transmissor de conhecimento do ensinar, valorizando sua construção conjunta na relação educador-educando.

Neste sentido, exige do educador a consciência do inacabamento do ser humano e do mundo, que, a todo momento, se cria e se transforma nas e pelas relações; o reconhecimento de ser condicionado, inserido num permanente movimento de busca. Exige respeito à autonomia e à identidade do ser do educando; bom senso para enfrentar a contradição presente na relação autoridade-liberdade intrínseca ao processo educativo; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade, para transformá-la e nela intervir, recriando-a. Exige alegria e esperança de aprender e produzir juntos; convicção de que a mudança é possível, apesar de difícil. Exige curiosidade, estímulo à pergunta, à reflexão crítica sobre a pergunta, à imaginação, à intuição, à expressão e compreensão das emoções.

Nesta perspectiva pedagógica, o educador, enquanto autoridade democrática, deve revelar segurança, competência profissional e generosidade, possibilitando a reinvenção do educando no aprendizado de sua autonomia; deve ter comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; tomar decisões de forma consciente; saber escutar e estimular o educando a se expressar; reconhecer que a educação é ideológica; ter disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos.

Voltada para o desenvolvimento da consciência crítica do educando, por meio de uma relação democrática, com base no diálogo transformador de relações e de significados, se constitui como uma proposta referencial para a construção de uma metodologia de fortalecimento do empoderamento do jovem e de seu protagonismo.

4.6 Uma práxis de Protagonismo Juvenil: Fórum Regional Juvenil contra a Violência-Baixada Santista.

Após ter apresentado algumas pedagogias que consideramos importantes para a reflexão sobre o protagonismo juvenil, em função de sua dimensão transformadora, vamos, nessa seção, apresentar uma experiência concreta de metodologia de

fortalecimento dos jovens como sujeitos ativos no processo de construção de políticas públicas para a juventude, que vivenciamos no período de 2002 a 2004.

4.6.1 A formação e a atuação do Fórum Regional Juvenil contra a Violência - Baixada Santista.

O Fórum Regional Juvenil contra a Violência – Baixada Santista foi um movimento de articulação e organização de jovens, desencadeado no período de junho de 2002 a dezembro de 2004, com o objetivo de levar à reflexão, à compreensão, à ação e à cooperação grupos juvenis da Região Metropolitana da Baixada Santista para, juntos, construir intervenções voltadas ao enfrentamento da violência e de outras questões contemporâneas diretamente ligadas à juventude.

A proposta de criação do Fórum surgiu a partir do *Seminário Regional do Pacto São Paulo – Pólo Baixada Santista* (movimento estadual de combate e prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes), ocorrido em maio de 2002, na Universidade Católica de Santos, com a finalidade de elaborar o Plano Regional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, diretriz para uma política metropolitana de ação nesta área.

Contando com a participação de profissionais envolvidos com o tema e jovens atendidos por programas e projetos governamentais e não governamentais da região, o Seminário abrangeu palestra, apresentação dos resultados da pesquisa *Diagnóstico da realidade da violência sexual contra crianças e adolescentes na Região Metropolitana da Baixada Santista*⁷ e Oficinas de Trabalho, seguindo os 6 eixos propostos pelo Pacto São Paulo: Análise da Situação, Mobilização e Articulação, Defesa e Responsabilização, Atendimento, Prevenção e Protagonismo Infante-Juvenil.

Como resultado das reflexões e discussões da Oficina de Protagonismo Infante-Juvenil, os jovens presentes propuseram a organização de um Fórum de debates. A partir daí, sob nossa coordenação, a ALIA/Associação Libertária da Infância e

⁷ A pesquisa *Diagnóstico da realidade da violência sexual contra crianças e adolescentes na Região Metropolitana da Baixada Santista* foi publicada em: CALIL, Maria Izabel. A Realidade da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes na Baixada Santista. IN: *Leopoldianum / Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos*. Santos/SP: Editora Universitária Leopoldianum, Ano 28, Junho/2003, No. 78, pág. 147-166.

Adolescência⁸, em parceria com o Núcleo de Extensão Comunitária da UniSantos, e outras ONG's da região, mediu a organização do Fórum Regional Juvenil contra a Violência/Pacto SP, estimulando e fortalecendo a participação de adolescentes e jovens da região na elaboração de propostas de políticas públicas voltadas para a juventude.

O 1º encontro, realizado em junho de 2002, no auditório da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santos/UniSantos, resultou na formalização do Fórum Regional Juvenil Contra Violência/Pacto SP. Jovens de várias entidades, grupos, ONG's e comunidades de Santos, São Vicente, Guarujá e Praia Grande se apresentaram e se integraram, definindo uma agenda de Encontros Mensais. Elegeu-se uma Comissão Coordenadora, formada pelos próprios jovens, com o objetivo de operacionalizar e agilizar as decisões tomadas nos Encontros.

Em 2002, ocorreram outros 5 Encontros, onde o tema da violência foi abordado sob vários aspectos: violência sexual, violência na escola, na mídia e nos serviços públicos. No encerramento do ano foi realizado um encontro propositivo sobre como atuar para reduzir a violência, com o tema "A paz que queremos e estamos construindo...".

Com base nessas discussões, em 2003, os integrantes do Fórum resolveram ampliar seu raio de ação e se firmar como Fórum Regional Juvenil contra a Violência – Baixada Santista, desvinculando-se do Pacto São Paulo.

A história do Fórum Regional Juvenil foi marcada pela intensa participação dos jovens, destacando-se alguns fatos marcantes:

- o 1º. Encontro, que marcou sua criação nos moldes e a partir das expectativas e desejos dos jovens participantes;
- o Encontro do dia 18 de maio de 2003, Dia Nacional de Mobilização contra a Violência Sexual, onde este tema foi discutido, com exposição do filme *Marcas do Silêncio*, na Oficina Regional Cultural Pagu, no centro da cidade, e posterior passeata de mobilização até a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Católica de

⁸ A ALIA/Associação Libertária da Infância e Adolescência é uma organização não governamental de promoção e defesa dos direitos infanto-juvenis, com atuação na Baixada Santista, presidida, na época da atuação do Fórum Regional pelo psiquiatra Dr. Domingos Antonio Stamato e atualmente coordenada pela autora deste trabalho.

Santos, onde os jovens se apresentaram na Abertura da XX Semana Fafiana – Semana de Educação e Cultura⁹;

- o Encontro de setembro de 2003, integrante da programação da Semana da Juventude, promovida pelo SESC - Santos, em comemoração ao Dia Nacional da Juventude, onde os jovens do Fórum participaram do lançamento do livro *Adolescências Construídas*, organizado pelo Prof. Dr. Sérgio Ozella, e de Oficinas de reflexão, com elaboração de propostas sistematizadas na Carta da Juventude, publicada no mesmo ano;

- o Encontro de julho de 2004, no qual os integrantes do Fórum elaboraram propostas para a Conferência Estadual e Nacional da Juventude e elegeram Delegados que representaram a região nos dois eventos.

4.6.2 Breve caracterização da área de atuação do Fórum Regional Juvenil.

O Fórum Regional Juvenil atuou na Região Metropolitana da Baixada Santista, no Estado de São Paulo, formada por 9 municípios – Santos, São Vicente, Bertioga, Guarujá, Cubatão, Praia Grande, Mongaguá, Itanhaém, Peruíbe -, com uma população de aproximadamente 1.242.344 habitantes.

Em Santos localiza-se o maior Porto da América Latina e, em Cubatão, o mais importante pólo industrial do Estado. É uma região onde coabitam residências de alto padrão e favelas miseráveis, construídas sobre mangues e regiões altamente contaminadas.

A Região apresenta sérios problemas nas áreas:

- saneamento e esgoto: cobertura limitada, inclusive de água encanada;
- saúde: alto índice de mortalidade infantil, AIDS, gravidez precoce, drogadição, convivência de enfermidades características do Terceiro Mundo, como desnutrição e diarreias, com enfermidades de países altamente industrializados, leucopenia, anencefalia e outras;
- habitação: grande déficit habitacional e grande número de favelas superpovoadas;
- educação: insuficiência de escolas, alta evasão escolar e fracasso do modelo educacional;

⁹ A Semana Fafiana é um evento acadêmico e cultural tradicional da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade Católica de Santos, que acontece a cada dois anos, atualmente organizado pelo Centro de Ciências da Educação desta Universidade.

- sócio-econômica: extrema pobreza urbana e situação de apartheid social, com restritas oportunidades culturais, de trabalho e de ampliação de conhecimentos.

A constante migração de pessoas e famílias, atraídas pelas características da região, em busca de melhores oportunidades de sobrevivência, mas sem possibilidade real de inserção no mercado de trabalho, tem ampliado o número de desempregados sem qualificação profissional, ocupando áreas periféricas sem infra-estrutura, em terrenos de mangues, lixões, regiões contaminadas por resíduos químicos, total insalubridade.

O quadro social da região é marcado por péssima qualidade de vida nas favelas e bairros periféricos, desorganização econômica e afetiva das famílias, insuficiência de escolas, dificuldade de acesso ao mercado de trabalho e intensa atividade econômica informal. Realidade que amplia a vulnerabilidade dos jovens ao assédio de traficantes, ao consumo de drogas, à prostituição e à delinquência, elevando os índices de gravidez precoce, AIDS e violência.

O enfrentamento destas sérias questões passa necessariamente pela implementação de ações inovadoras de fortalecimento da participação comunitária, onde ganha destaque o protagonismo juvenil, por possibilitar ao jovem o exercício de sua cidadania ativa, a reflexão sobre sua condição e o envolvimento na solução dos problemas de sua comunidade.

4.6.3 A Composição do Fórum Regional Juvenil.

O Fórum Regional Juvenil reunia, a cada Encontro, cerca de 150 adolescentes e jovens na faixa etária de 12 a 21 anos, de ambos os sexos, predominantemente moradores de bairros periféricos e favelas dos municípios de Santos, São Vicente, Guarujá e Praia Grande.

A maioria participava de grupos, movimentos, organizações, partidos políticos, programas e projetos não governamentais e governamentais de suas cidades de origem, sendo as mais representativas:

- ALIA/ Associação Libertária da Infância e Adolescência; Núcleo de Extensão Comunitária da Universidade Católica de Santos/UniSantos; Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – Comissão Local de Santos; Programa Agente Jovem; Forja/Fórum de Juventude da Agenda 21; Espaço Meninas; Gruhbas Projetos

Educacionais; Projeto Cooperação; União de Jovens Socialistas; União Municipalista de Estudantes Secundários/UMES; União Nacional de Estudantes/UNE (Santos);

- Centro Camará de Pesquisa e Apoio à Infância e Adolescência; Comunidade da Vila Ponte Nova/Quarentenário; Grupo de Capoeira Mandinga; Programa Agente Jovem; Casa do Menor; Pastoral da Juventude (São Vicente);
- Programa Sentinela; Programa Agente Jovem (Praia Grande);
- Grupo Plantando Sementes (Guarujá).

Era coordenado por uma Comissão, formada por 10 jovens eleitos entre os representantes dos municípios, (4 de Santos, 4 de São Vicente, 2 de Praia Grande e 2 de Guarujá), que tinha como tarefa organizar os Encontros e operacionalizar as decisões tomadas pelo coletivo.

Sem recursos próprios, recebia apoio financeiro de diferentes entidades e das Prefeituras locais, por meio de transporte, lanches, cessão de espaço e equipamentos para realização dos Encontros. Contava também com o apoio de educadores e técnicos como facilitadores e promotores de sua organização e participação qualificada nos diferentes espaços da sociedade.

4.6.4 Os objetivos do Fórum Regional Juvenil.

Desde sua formação, o Fórum Regional Juvenil procurou se fortalecer como um movimento de jovens dos 9 municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista, atuando com autonomia, e recebendo contribuição de vários setores sociais e econômicos, sem perder o sentido de grupo e o caráter de organização juvenil.

Mantendo um ritmo de Encontros Mensais e reuniões quinzenais da Coordenação, seu principal objetivo foi se consolidar como um espaço de reflexão e de organização da juventude, voltado para o fortalecimento da participação qualificada nas políticas públicas regionais.

4.6.5 A proposta metodológica do Fórum Regional Juvenil.

Os Encontros do Fórum ocorriam geralmente no último sábado de cada mês, com revezamento da escolha do município sede do Encontro, visando concretizar a proposta inicial de articulação regional e de ampliação da participação de jovens de toda Baixada Santista.

A metodologia político-pedagógica utilizada tinha como objetivo a reflexão, conscientização e participação ativa dos jovens na busca de soluções para as problemáticas enfrentadas em seu cotidiano, e conseqüente transformação de sua realidade.

Os Encontros eram coordenados pelos próprios jovens e giravam em torno de temas previamente definidos, a partir de seus interesses e demandas. Entre um Encontro e outro, cada grupo de jovens tinha a tarefa de realizar uma pesquisa na sua comunidade, sobre a realidade e a política local voltada à juventude, com relação ao tema a ser discutido. Esta pesquisa era feita por meio de levantamento de dados junto a jornais, órgãos públicos e ONG's, entrevistas com autoridades, profissionais, moradores e outros jovens não integrantes do Fórum, visitas de observação a serviços, programas e projetos de atendimento.

Os dados sistematizados e discutidos, num primeiro momento em seus próprios grupos de origem, eram apresentados no início dos Encontros e forneciam subsídios para, em sub-grupos heterogêneos, formados por representantes de todos os municípios, os jovens realizarem uma nova leitura e uma reflexão ampliada da realidade, elaborando propostas de ação. O processo de discussão e reflexão era mediado por educadores dos programas, projetos e ONG's envolvidas, na perspectiva de fortalecimento do protagonismo juvenil.

Ao final das discussões, os resultados eram apresentados ao conjunto do Fórum, por meio de diferentes linguagens - painel, cenas de teatro, música, poesias, textos -, e, na Plenária Geral, definiam-se as ações prioritárias a serem desenvolvidas nas comunidades, visando a transformação da realidade analisada. As ações de âmbito local eram assumidas como responsabilidade dos grupos e desencadeadas nas comunidades de origem. As ações de nível regional, organizativas, de encaminhamento mais geral e de contato com autoridades eram assumidas pelos jovens integrantes da Comissão Coordenadora.

Essa metodologia possibilitou a conscientização dos jovens, a construção de novas representações sobre si mesmo e sobre a realidade, uma nova leitura de mundo e uma significativa transformação no posicionamento perante a vida. E consolidou o Fórum como um espaço de reflexão e ação juvenil, de construção de novas relações

sociais, de constituição de novas subjetividades e de ressignificação da categoria juventude.

O trabalho político-pedagógico do Fórum Regional Juvenil foi bastante significativo em nível individual para muitos participantes envolvidos, que se destacaram na atuação social, despontando como lideranças positivas, propositivas e alterativas da realidade. Como resultado, alguns foram formalmente convidados para trabalhar na implantação e execução de programas e projetos para a juventude em ONG's e Secretarias Municipais. Outros foram chamados por partidos políticos para se candidatar à vereança, o que não aceitaram por se sentirem despreparados para a envergadura da tarefa. E uma integrante da Praia Grande se tornou multiplicadora de cidadania em um projeto desenvolvido pelo Instituto Ayrton no município.

Em âmbito coletivo, o Fórum contribuiu para:

- a participação dos jovens no planejamento, execução e co-gestão do Centro de Referência da Juventude e da Comissão Municipal da Juventude na Prefeitura de Santos;
- a articulação de Comissões Municipais da Juventude nos demais municípios da região;
- a participação ativa da juventude em Conferências Municipais e Regionais dos Direitos da Criança e do Adolescente (2003);
- a eleição, em Santos e São Vicente, de numerosos delegados jovens para a Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, em 2004, chegando a superar o número de adultos, fato inédito na história do movimento em defesa dos direitos infanto-juvenis na região;
- ativa participação dos jovens na construção das propostas da Carta da Juventude, documento de proposição de políticas públicas para a juventude, resultante da Semana da Juventude, organizada pelo SESC-Santos, em 2003;
- participação dos jovens na elaboração do Plano Municipal dos Direitos Humanos, resultante da Conferência Municipal dos Direitos Humanos, organizada pela Comissão Permanente de Direitos Humanos da Câmara Municipal de Santos.

No final de 2004, mudanças no panorama político da região e na dinâmica de funcionamento de algumas ONG's parceiras, a inserção de vários jovens na implementação de programas e projetos nos municípios, e problemas particulares de

alguns educadores, importantes mediadores do processo, provocaram um esvaziamento do Fórum Regional Juvenil.

Mas, se a experiência se interrompeu em 2005, porque relatá-la em uma Tese de Doutorado? O esvaziamento não representa o fracasso da proposta? O que há de tão significativo nela que mereça destaque em um estudo sobre protagonismo juvenil?

Em primeiro lugar, por ser uma vivência concreta da autora, em que foram colocados em prática pressupostos teóricos e metodológicos pedagógicos alinhados com uma visão de educação como instrumento de conscientização, transformação, libertação e construção de novos sujeitos sociais.

Em segundo lugar, porque foi uma experiência que confirmou o jovem como parceiro do processo de construção de uma nova sociedade, onde ele é sujeito e, sendo sujeito, constrói novas relações sociais e um novo significado para a juventude - de que ser jovem é muito mais do que vir a ser (adulto) ou não ser mais (criança).

E, finalmente, porque a todo momento, em diferentes lugares, encontramos os jovens que viveram conosco esta experiência, e constatamos que, independentemente do que estejam fazendo, estudando, trabalhando, militando, cuidando dos filhos, todos têm uma consciência clara de seu papel na sociedade e todos, de alguma forma, investem para que outros jovens possam ter a oportunidade de também se sentir sujeito do processo coletivo da vida. Percebemos isso em seus depoimentos, em suas ações, em seu compromisso e, principalmente, em seu modo de ser e de se colocar no mundo como cidadão.

A experiência do Fórum Regional Juvenil foi transformadora não apenas para os jovens. Todos nós que participamos dele saímos diferentes, acreditando que investir na juventude torna concreta a possibilidade de construir um mundo mais solidário e humano.

No próximo Capítulo, vamos aprofundar a análise das contribuições das pedagogias aqui apresentadas e da experiência do Fórum Regional Juvenil, correlacionadas com as categorias da teoria de Vigotski e com a concepção sócio-histórica de juventude, para construir uma proposta de protagonismo juvenil como práxis sócio-histórica.

CAPÍTULO V

O PROTAGONISMO JUVENIL COMO PRÁXIS SÓCIO-HISTÓRICA

É difícil abandonar a própria consciência
depois que ela se instala, porque ela cresce,
invade cada célula do corpo, questiona cada certeza.
Ativa a nossa mente com respostas cada vez mais claras,
até que um dia irrompe e vem à luz.
E o nosso olhar sobre o mundo
nunca mais será o mesmo
(LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA).¹⁰

Neste Capítulo, a partir dos estudos e análises feitas ao longo do trabalho, vamos apresentar uma proposta de protagonismo juvenil, como práxis sócio-histórica de empoderamento da juventude e de potencialização de seu desenvolvimento histórico, social e pessoal.

Nosso objetivo é construir um *referencial metodológico*, ancorado no diálogo, na participação ativa e no desenvolvimento da consciência crítica do jovem. Acreditamos que a consciência sobre os múltiplos determinantes da constituição da subjetividade social que, internalizada, se transforma em subjetividade individual, abre novos ângulos de leitura e compreensão da realidade coletiva e pessoal, permitindo o resgate da historicidade presente nos processos sociais e nos fenômenos psicológicos.

Integrando social e individual, numa visão dialética de síntese, o protagonismo juvenil, como práxis sócio-histórica, abre possibilidades concretas de constituição de

¹⁰ Trecho de discurso proferido em 20 nov. 2003, Dia Nacional da Consciência Negra. Disponível em www.uol.com.br Acesso em 21 nov. 2003.

subjetividades, em um novo patamar de humanidade, e de ressignificação do jovem como artífice de seu futuro, efetivo parceiro do desenvolvimento histórico, social e cultural do país.

Com essa proposta metodológica, pretendemos contribuir para o resgate da função social e cultural da educação, para o fortalecimento da integração desta com a psicologia social e para a implementação de uma política nacional de/para/com a juventude democrática, humanista, promotora dos direitos humanos e da igualdade social.

5.1. Protagonismo Juvenil e Psicologia Sócio-Histórica.

A análise de diferentes autores, apresentada no Capítulo II, nos mostra que o protagonismo juvenil, mais do que um conceito, é uma práxis que se constrói nas e pelas relações sociais do jovem. E, enquanto práxis, necessita de um arcabouço teórico que direcione a construção de uma metodologia capaz de gerar o empoderamento do jovem, enquanto sujeito de sua história e da sociedade em que está inserido.

Buscamos, na psicologia sócio-histórica e na psicologia histórico-cultural de Vigotski, o arcabouço teórico para a construção desta metodologia, por ser uma concepção que rompe com a visão naturalizada de fenômeno psicológico. Enfatizando a dinâmica dialética entre subjetividade e objetividade, esta teoria integra mundo interno e mundo externo como “dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem” (BOCK, 2001, p. 22).

A partir desta concepção, defendemos que o empoderamento do jovem, enquanto protagonista, se ancora nas interações que estabelece com e no mundo social. Estas interações, numa perspectiva dialética, impulsionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dos interesses e da autoconsciência do jovem, o que torna possível a leitura crítica e o posicionamento ativo no mundo, fortalecendo seu protagonismo.

Como vimos no Capítulo III, Vygotsky (1984) postula que as transformações vividas no período da adolescência são resultado de uma complexa síntese da evolução natural, biológica, orgânica e sócio-cultural.

Alavancadas pelos interesses, forças motrizes de natureza sociocultural que modificam a estrutura e a atividade das funções psicológicas, impulsionando o desenvolvimento psíquico, estas transformações reestruturam as relações do jovem com a realidade objetiva.

A partir da internalização das interações sociais, as funções psicológicas superiores se intelectualizam, se integram e se reorganizam. Novas e complexas sínteses da linguagem e do pensamento tornam o jovem capaz de estabelecer relações, refletir sobre os nexos existentes entre as coisas, analisar a realidade, compreender o percebido e atribuir-lhe sentido.

A capacidade de formação de conceitos modifica o funcionamento e o conteúdo do pensamento, estruturando a personalidade e a concepção de mundo do jovem. Além de compreender e tomar consciência da realidade, o jovem se torna capaz de regular esta realidade, resolvendo tarefas verbalmente e realizando-as praticamente, de forma planejada, com vistas a atingir um objetivo determinado pela vontade.

Pelas interações sociais, o processo de autoconhecimento do jovem evolui progressivamente. A auto-imagem se internaliza e, cada vez mais, ele percebe as peculiaridades de sua personalidade e a diversidade do mundo circundante, adquirindo consciência das diferenças sociais, determinantes de diferentes estruturas de personalidade e processos de autoconsciência.

Ao colocar a centralidade do processo de transformações vivido pelo jovem no desenvolvimento sócio-cultural, Vygotsky (1984) rompe com a visão de que as transformações ocorrem automaticamente, de forma mágica, exclusivamente em função da faixa etária, como algo subjacente ao desenvolvimento da espécie humana. E, enfatizando a gênese social do processo de constituição da subjetividade, resgata e fortalece o papel da mediação das relações sociais na formação do jovem enquanto sujeito.

Entendendo que a relação do homem com o mundo não se dá de forma direta, mas mediada por instrumentos e signos, transmitidos e significados pela linguagem, podemos dizer que, para se constituir como protagonista, o jovem precisa estabelecer relações sociais em que os adultos e os outros jovens se tornem mediadores do desenvolvimento de sua autoconsciência.

Levando em conta a complexidade da condição de adolescente/jovem na sociedade contemporânea, apresentada no Capítulo I, este processo, que à primeira vista parece simples, se torna extremamente desafiante.

Neste contexto, é fundamental para a proposta de protagonismo juvenil, a releitura da obra de Vygotsky (1984), entendendo a juventude como um fenômeno inserido na totalidade das condições históricas e sociais que o produzem, o constituem e lhe dão sentido.

Uma interessante contribuição para a releitura psicológica da juventude enquanto categoria social vem de Aguiar, Bock e Ozella (2001), quando estes analisam que a visão naturalizante de juventude, como uma etapa de crise e turbulência, oculta as determinações sociais, abre espaço ao preconceito e gera práticas profissionais que não dão conta das demandas da realidade atual.

A adolescência deve ser compreendida nessa inserção. É importante perceber que essa totalidade social é constitutiva da adolescência, ou seja, sem essas condições sociais, a adolescência não existiria ou não seria esta da qual falamos. Não estamos nos referindo, portanto, a condições sociais que facilitam, contribuem ou dificultam o desenvolvimento de determinadas características do jovem; estamos falando de condições sociais que constroem uma determinada adolescência (AGUIAR, BOCK e OZELLA, 2001, p. 169).

Romper com a visão naturalizante significa entender que não existem características naturais na adolescência, que estas são constituídas a partir de necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais, nas e pelas relações, mediadas pelos meios de comunicação, pela literatura e pela psicologia. Pois, como afirmam os autores, “Nós, psicólogos, somos também construtores privilegiados dos modelos de adolescência, pois nossas teorias vão definindo e divulgando como é ‘ser jovem’” (AGUIAR, BOCK e OZELLA, 2001, p. 171).

Valemo-nos dos autores para reforçar nossa crítica à visão naturalizante, que atribui características típicas à cultura juvenil, as quais, quando contextualizadas e melhor compreendidas, desvelam a dinâmica e os conflitos da sociedade. Mas quando associadas de forma generalizada à juventude, como a imprevisibilidade, o imediatismo, a instabilidade, a falta de objetivos, a irresponsabilidade, a ausência de envolvimento e compromisso social, se tornam obstáculos à perspectiva do protagonismo juvenil (MELUCCI, 2001).

O momento histórico e social em que o jovem vive se apresenta como um mundo amplo, cheio de possibilidades e, ao mesmo tempo limitado pela exigência de sucesso a qualquer custo. Suas perspectivas de futuro são permeadas pela instabilidade das relações econômicas, pela imprevisibilidade das mudanças ambientais, pela impossibilidade de controle da vida, apesar dos avanços tecnológicos e médicos. Nesse contexto, como não ser imediatista? Como ter projetos e fazer escolhas definitivas? Estas questões, para as quais não temos respostas, precisam estar na base de uma proposta que se pretenda fortalecedora do jovem enquanto sujeito.

Assumir a escolha para mudar e para dirigir a existência é condição indispensável ao protagonismo juvenil, mas que não ocorre naturalmente, e sim a partir de um processo de conscientização do jovem sobre sua própria condição na vida e na sociedade. Isso envolve a leitura contextualizada da realidade, a reflexão sobre os problemas e as possibilidades de enfrentamento, a ampliação dos interesses, a vontade de transformar, a ação coletiva responsável e autônoma, a ressignificação de valores pessoais e a constituição de novas subjetividades.

A ciência, em especial a psicologia, por meio de suas teorias sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, tem um papel fundamental na leitura contextualizada da realidade, na medida em que define conceitos, propõe explicações e estabelece parâmetros para a compreensão das ações e do posicionamento do homem.

Não se pode esquecer que a produção do conhecimento é um processo determinado pelo momento histórico e pela própria sociedade, refletindo e, ao mesmo tempo, reafirmando princípios que dão origem a ideologias que, em contrapartida, reafirmam ou negam os conhecimentos científicos.

Neste contexto se insere a concepção naturalizada de juventude que permeia nossa sociedade. Daí a necessidade de desvelar e desnudar ao jovem os aspectos sociais do processo de construção das características juvenis, para que ele compreenda que ser jovem não é um destino ou uma fase natural do desenvolvimento, mas sim uma condição imposta pela sociedade atual, que pode se transformar em uma escolha de se tornar sujeito ativo, abrindo novas perspectivas de vida.

Levar o jovem a tomar consciência dos determinantes sociais de sua condição pressupõe uma metodologia de intervenção, que supere a tradição classificatória e estigmatizante da ciência psicológica que

... há anos [...] tem contribuído para responsabilizar os sujeitos por seus sucessos e fracassos; [...] defendido que as condições de vida são o canteiro apropriado ou não para o desabrochar de potencialidades; [...] acreditado que pessoas podem ser classificadas e diferenciadas por suas características e dinâmicas psicológicas; [...] criado (ou contribuído para reforçar) padrões de conduta que interessa à sociedade manter, como necessários ao “bom desenvolvimento das pessoas”. (BOCK, 2001, p. 25)

Desnudar o processo ideológico presente na concepção naturalizada de juventude não é uma tarefa fácil, mas é imprescindível para o processo de fortalecimento do protagonismo juvenil. Entender a juventude como um significado social, internalizado e transformado em sentido pessoal, traz novos elementos para a compreensão do processo de constituição da subjetividade do jovem.

A subjetividade, de acordo com González Rey (1997),

... é a constituição do psiquismo no sujeito individual, e integra também os processos e estados característicos a este sujeito em cada um de seus momentos de ação social, os quais são inseparáveis do sentido subjetivo que estes momentos terão para ele. Simultaneamente a subjetividade se expressa a nível social como constituinte da vida social, momento que temos designado como *subjetividade social*; esta não se diferencia da individual por sua origem, mas sim pelo cenário de sua constituição (p. 107).

A partir das concepções de González Rey, Furtado (2001) analisa que no processo de constituição da subjetividade, a história pessoal e a do meio em que o indivíduo vive se integram, dando origem a uma nova síntese formada pela

configuração subjetiva (relativa ao sujeito) e pela configuração objetiva (relativa às condições econômicas e sociais). Neste contexto, a realidade

... é a expressão do campo de valores que a interpretam (suas bases subjetivas) e ao mesmo tempo do desenvolvimento concreto das forças produtivas (suas bases objetivas). Há uma dinâmica histórica que coloca os planos objetivo e subjetivo em constante interação, sem que necessariamente se possa indicar claramente a fonte de determinação da realidade. Isso nos leva a afirmar que a realidade é um fenômeno multideterminado, o que inclui uma dinâmica objetiva (sua base econômica) e também uma subjetiva (o campo de valores). O indivíduo é o sujeito singular dessa dinâmica e, assim como recebe prontos a base material (dada pela sua inserção de classe) e os valores (o plano da socialização), também é agente ativo da transformação social, independente de ter ou não consciência do fato (FURTADO, 2001, p. 91)

A partir da consciência de si e da consciência do outro, subjetividade pessoal e social se interpenetram. Por outro lado, pela atividade concreta, o sujeito se inclui na realidade objetiva e age individualmente de acordo com a demanda social. Sua relação objetiva com o mundo é interpretada com base em diversas representações, originando uma determinada concepção de realidade (FURTADO, 2001).

A relação dialética entre objetividade e subjetividade na interpretação da realidade aponta a importância de conhecer as representações internalizadas pelos jovens com relação à condição juvenil, no processo de construção de uma metodologia de intervenção com base no protagonismo juvenil.

Para acessar estas representações torna-se necessário, como afirmam Ozella e Aguiar (2008, p. 98), “Conhecer o jovem, para além da aparência, dos discursos ideológicos, das análises naturalizantes...”, uma vez que o “... homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção vigente” (OZELLA e AGUIAR, 2008, p. 98).

Analisando a concepção de adolescência presente no discurso de 856 jovens do sexo masculino e feminino, das classes sociais de A a E, brancos, negros e orientais, com idade entre 14 e 21 anos, residentes no município de São Paulo, Ozella e Aguiar (2008) concluíram que, a partir da dialética objetividade/subjetividade, os significados sociais instituídos sobre adolescência/juventude penetram a subjetividade do jovem.

Internalizando esses significados, os jovens idealizam uma imagem de “adolescência normal”, ao mesmo tempo em que “ao falarem de suas atividades, medos, desejos, ansiedades, perspectivas de futuro, revelam o quanto as condições objetivas são constitutivas, o quanto geram outras formas de ser adolescente, com outras significações, portanto” (p. 121).

Os autores apontam a importância dos determinantes classes sociais, cultura, sexo, raça e idade na construção do sentido subjetivo do que é ser adolescente/jovem, sentido este que é social, histórico e singular e resulta da integração de experiências, emoções e atividades.

Em sua análise, enfatizam as diferenças dos determinantes na construção dos sentidos subjetivos. Destacam a determinação de gênero como extremamente diferenciadora de significados, embora não de forma homogênea, uma vez que na interpenetração de dados, a classe social também entra como diferenciadora de sentimentos, situações de vida, conteúdos afetivos e experiências no interior do mesmo gênero.

O aspecto étnico-cultural aparece como forte determinante de significados, ações e sentimentos, principalmente entre os jovens orientais, que revelam outras formas de ser adolescente, valorizando a responsabilidade, o cumprimento dos deveres, a família e o peso da cobrança.

Da mesma forma, a responsabilidade, associada de forma unânime à entrada na vida adulta, ganha significados e sentidos diferentes, de acordo com os mesmos determinantes, implicando em diferentes atividades, práticas, formas de inserção, sentimentos.

A imagem idealizada de “adolescência normal” se transforma em ideologia, na medida em que define parâmetros, segundo os quais os jovens se avaliam e se classificam. A diferença entre esta imagem e a realidade vivida pelos jovens leva a sentimentos que estão na base de comportamentos significados socialmente como naturais na juventude - rebeldia, isolamento, revolta, individualismo.

O rompimento deste processo de naturalização, indispensável ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, passa pelo desvelamento do processo

ideológico por trás da concepção naturalizada de juventude, reafirmando “...a diversidade de adolescências presente na nossa sociedade e a importância de se entender o processo adolescente dentro de contextos específicos, levando em conta a sua multideterminação” (OZELLA e AGUIAR, 2008, p. 97).

O protagonismo juvenil, ao se afirmar como espaço de fala, reflexão e ação, dá voz ao jovem e possibilita seu reconhecimento, por romper com a concepção ideológica de juventude como algo que ainda não é, que está em processo de ser, em oposição ao adulto, meta do desenvolvimento.

Utilizando como base teórica a concepção sócio-histórica, o protagonismo juvenil, enquanto práxis político-pedagógica, abre uma possibilidade concreta de ressignificação da juventude.

Como construção social, momento significado e interpretado pelos homens, a juventude adquire significações sociais, que determinam modelos para a construção de identidades e para a conversão do social em individual, tornando-se referências para a constituição de subjetividades.

Ancorado na concepção de juventude como construção social, o protagonismo juvenil abre espaço para as múltiplas expressões de juventudes, resgatando sua historicidade e sua dimensão social.

O principal desafio que se coloca aqui é como concretizar esta práxis? Que proposta metodológica consegue efetivamente cumprir este objetivo?

Para dar conta deste desafio, consideramos fundamental primeiro definir práxis e diferenciá-la de atividade prática e depois analisar as contribuições das metodologias político-pedagógicas, ancoradas na concepção de educação como mediação para a construção de um sujeito crítico, ativo e autônomo.

5.2. Protagonismo juvenil como práxis

Norteadas pelo marxismo que, conforme analisa Vázquez (2007), mais do que uma teoria, é uma “prática transformadora da realidade guiada por valores que servem como crítica a ela” (p.12), a concepção de práxis que escolhemos para nossa análise

sobre o protagonismo juvenil tem dois aspectos: “um intencional, na medida em que, através da mesma, o indivíduo persegue um fim determinado; o outro não intencional, quando sua atividade se integra com outras práxis no nível social, produzindo resultados globais que escapam a sua consciência e vontade” (p. 17).

Reportando-se a Marx, Vázquez (2007) analisa que práxis não pode ser confundida com atividade, embora estejam intimamente ligadas. A práxis é uma atividade material consciente e objetiva, cujo fim é a transformação real do mundo exterior. Já a atividade se refere ao ato ou conjunto de atos pelos quais um sujeito ativo modifica uma matéria prima, provocando resultados em diferentes níveis. Pela atividade o homem age sobre o mundo, pela práxis, o transforma.

Vamos aprofundar primeiro o conceito de atividade e depois o de práxis, para mostrar que mais do que fazer coisas ou se envolver no desenvolvimento de projetos, o protagonismo juvenil que estamos propondo representa uma possibilidade do jovem transformar o mundo objetivo, reconstruir significados e sentidos, e constituir sua subjetividade em um novo patamar.

A atividade envolve agentes físicos, biológicos ou humanos, que atuam sobre corpos físicos, seres vivos, vivências psíquicas, grupos, relações ou instituições sociais, por meio de atos físicos, psíquicos ou sociais, gerando produtos como partículas, conceitos, instrumentos, obras artísticas, sistemas sociais.

Dentro desta ampla gama de possibilidades, a atividade especificamente humana se distingue radicalmente das demais, biológicas ou instintivas, pela intervenção da consciência, graças a qual

... o resultado existe duas vezes – e, em tempos distintos: como resultado ideal e como produto real. O resultado real, que se quer obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diferentes atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá no primeiro tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado real que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem um caráter consciente (VÁZQUEZ, 2007, p. 221).

Nesse sentido, toda atividade humana se orienta para fins, que só existem como produto da consciência do homem, e que são a expressão da atitude do sujeito diante da

realidade. O fim, ao prefigurar o resultado de uma atividade real, que não é apenas pura atividade da consciência, transforma-se em lei desses atos, determinando uma relação de interioridade do homem com o produto final, e diferenciando a atividade humana de qualquer outra atividade animal que, externamente, possa se assemelhar a ela.

Uma aranha executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão, e a construção das colméias pelas abelhas poderia envergonhar, por sua perfeição, mais de um mestre-de-obras. Mas há algo em que o pior mestre-de-obras leva vantagem, de imediato, em relação à melhor abelha, e é o fato de que, antes de executar a construção, projeta-a em seu cérebro (MARX, 2001, p. 216)

Além de se desdobrar em resultados reais prefigurados idealmente, a atividade humana também se manifesta como produção de conhecimento, na forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis, que determinam a leitura que o homem faz da realidade a suas ações frente a ela.

Assim, a atividade da consciência, que é inseparável de toda verdadeira atividade humana, apresenta-se a nós como elaboração de fins e produção de conhecimentos em íntima unidade. Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si próprio em seu estado natural, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de, por sua vez, transformar-se. O homem age conhecendo, da mesma maneira que [...] se conhece agindo. O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza. Mas o conhecimento não serve diretamente a essa atividade prática, transformadora; coloca-se em relação com ela por meio dos fins. A relação entre o pensamento e a ação requer a mediação dos fins que o homem propõe. Por outro lado, se os fins não são limitados a meros desejos ou sonhos, e são acompanhados de uma vontade de realização, essa realização – ou conformação de uma dada matéria para produzir determinado resultado – requer um conhecimento de seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-lo e das condições que abrem ou fecham as possibilidades dessa realização (VÁZQUEZ, 2007, p. 224-225).

Nesse sentido, a atividade da consciência tem um caráter teórico, produz o conhecimento necessário para a concretização da ação, mas em si mesma não conduz a uma transformação natural ou social da realidade. Já a práxis se caracteriza como a atividade objetiva, real, de concretização dos fins e de realização da transformação. No

ser humano, atividade e práxis são intimamente relacionadas, como o pensamento e a ação, e são mediadas pelos fins que se pretende atingir.

Como atividade material consciente e objetiva, cujo fim é a transformação real do mundo exterior, o objeto da práxis é a natureza, a sociedade ou os homens reais, e seu resultado é “...uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas, que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social” (VÁZQUEZ, 2007, p. 226).

O autor define diferentes formas de práxis, de acordo com o objeto sobre o qual o sujeito exerce sua ação. A práxis produtiva, por meio da qual o homem age sobre a natureza, produzindo um mundo humanizado para satisfazer suas necessidades, e também produzindo, formando e transformando a si mesmo. A produção ou criação de obras de arte, que eleva concretamente a um grau superior a capacidade de expressão e objetivação humana, ampliando e enriquecendo a realidade já humanizada. A práxis científica experimental, impulsionada pela necessidade de investigação teórica ou de comprovação de hipóteses. As práxis experimentais artísticas, educativas, econômicas e sociais.

Nesse conjunto, ele destaca a práxis social como uma ação em que o homem é sujeito e objeto, ou seja transforma a si mesmo. Englobando atos voltados para a transformação do homem enquanto ser social, e destinados a mudar suas relações econômicas, políticas e sociais, a práxis social é identificada com a atividade política.

Vázquez (2007) identifica a política como práxis social, na medida em que

... a luta travada pelos grupos ou classes sociais está vinculada a certo tipo de organização real de seus membros (instituições e organizações políticas, como são, por exemplo, os partidos); em segundo lugar, ainda que a atividade política seja acompanhada de um choque e contraposição de idéias, projetos, programas, etc., e essa luta ideológica exerça uma influência indubitável nas ações políticas reais, concretas, o caráter prático da atividade política exige formas, meios e métodos reais, efetivos de luta; assim, por exemplo, o proletariado, em sua luta política vale-se de greves, manifestações, comícios e inclusive de métodos violentos. Em terceiro lugar; a atividade política gira em torno da conquista, conservação, direção ou controle de um organismo concreto como é o Estado. O poder é um instrumento de importância vital para a transformação da sociedade (p. 231).

Por meio dessas diferentes formas de práxis o homem, enquanto ser social e consciente, humaniza os objetos e se humaniza.

Entendemos o protagonismo juvenil como uma práxis social, na medida em que propicia concretamente, ao jovem, a conquista de espaço, fala e poder sobre sua história. Mas para que se torne efetivamente práxis social, é necessário que se integre a uma dimensão teórico-metodológica, que possibilite a transformação de percepções, representações e conceitos. Isto implica na definição de uma metodologia que leve o jovem a entrar em contato com sua existência subjetiva, suas sensações, percepções e emoções, e se conscientizar, de forma crítica, dos conceitos, teorias e representações internalizados.

A materialização do protagonismo juvenil se dá pela práxis social, ancorada na conscientização e transformação das idéias sobre o mundo, o que exige o envolvimento de operações mentais como abstrair, generalizar, deduzir, sintetizar, prever, que são operações subjetivas, decorrentes do processo de internalização das relações sociais e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, uma metodologia educativa, política e social, que efetive o protagonismo juvenil, deve se ancorar em teorias pedagógicas a serviço da transformação efetiva, real do mundo, integrando a práxis transformadora como aspiração consciente. Este é um grande desafio, pois como afirma Vázquez (2007)

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (p. 235-236).

Para enfrentar este desafio vamos, na próxima seção, nos aprofundar na proposição de uma metodologia pedagógica que, aliando teoria e práxis transformadora,

se constitua em instrumento de mediação no processo de transformação das relações do homem na sociedade e, conseqüentemente, de sua realidade.

5.3 Protagonismo Juvenil: uma práxis social, pedagógica e psicológica de transformação.

A construção de uma proposta pedagógica, que consolide o protagonismo juvenil como práxis sócio-histórica, se ancora em princípios básicos, norteadores de uma metodologia que embasa os programas e projetos da política nacional de/para/com a juventude, e possibilite ao jovem um reposicionamento objetivo e subjetivo, ressignificando a juventude como categoria social.

O primeiro princípio que subsidia essa proposta é a concepção de homem como ser histórico, que constitui sua subjetividade a partir das determinações econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade onde vive, produto e produtor do mundo, que, ao engendrá-lo, engendra em si mesmo sua própria transformação.

Construindo o mundo e, ao mesmo tempo, sendo construído por ele, numa relação dialética em que ambos se interpenetram, o homem internaliza os significados apreendidos nas e pelas relações sociais, e os transforma em sentidos subjetivos, a partir da síntese com seus conhecimentos, suas experiências e emoções, incorporando o social a seu patrimônio interno. Com isso, sua subjetividade vai se constituindo e se transformando, a partir dos conteúdos de sua condição objetiva de vida, e vai conformando a representação que faz de si mesmo e do mundo, sua leitura da realidade, seus interesses, suas vivências psíquicas, sua forma de se relacionar com as pessoas, de se colocar e agir na sociedade.

Outro princípio se alicerça na concepção de jovem como sujeito sócio-histórico-cultural do processo de aprendizagem, agente ativo da construção/transformação da sua própria história e da história coletiva, a demandar relações pautadas na ética e no respeito à sua dignidade e à sua autonomia.

Isso implica conceber o jovem como sujeito ativo no processo de constituição de sua subjetividade, um ser que, pelo trabalho e na vida em sociedade, constrói sua condição humana, suas habilidades e seu comportamento. E implica também superar a representação do jovem como alguém que não é mais criança e ainda não é adulto, resgatando sua condição de sujeito de seu momento histórico.

Um terceiro princípio é o resgate do educador como principal elemento de mediação do processo político-pedagógico de emancipação do jovem e de mudança de sua forma de inserção na sociedade. Possibilitando ao jovem o acesso ao conhecimento e às atividades historicamente construídas, o educador se torna agente mediador da formação e do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Por outro lado, ao ampliar o horizonte de interesses do jovem e atuar em sua zona de desenvolvimento proximal, o educador favorece o amadurecimento e a consolidação de habilidades e capacidades em processo de maturação, que evoluem do nível de desenvolvimento potencial para o real.

A práxis social é outro princípio educativo, respaldado na concepção de que, por meio do trabalho e da ação, o homem constrói a cultura e as formas de relação humana. Ao enfatizar a apreensão, compreensão e apropriação de saberes, e o desvelamento das relações entre educação e condições materiais de vida, entre formação humana e cultura e entre educação e história, a práxis social fortalece a função formadora da educação.

Alçar a práxis social ao patamar de princípio educativo, favorece o processo de apropriação do conhecimento na juventude, na medida em que a aproximação entre pensamento verbal e prático converte a linguagem em processo intelectual, e possibilita a reflexão e o planejamento da ação. Pela práxis social, o jovem aprende a resolver tarefas verbalmente e realizá-las concretamente, atingindo um objetivo de forma planejada, desenvolvendo sua vontade e agindo no sentido de transformar sua realidade.

Um novo princípio a considerar é a participação e a atuação na sociedade como resultado de um processo de desenvolvimento da consciência crítica, que possibilita a leitura contextualizada da realidade, o desvelamento dos determinantes sócio-histórico-culturais das condições individuais, a relação entre condições objetivas e subjetivas de

vida, a construção de novas relações sociais e a atuação comprometida com a transformação social.

O desenvolvimento da consciência crítica se correlaciona diretamente ao desenvolvimento da autoconsciência, definido por Vygotsky (1984) como um dos processos centrais vividos neste período. Apropriando-se da realidade e refletindo sobre ela, a partir das significações, dos conhecimentos e das representações construídas socialmente, o jovem estabelece relações entre significados e sentidos e internaliza a consciência social.

A consciência social internalizada gera a autoconsciência, que permite ao jovem tomar consciência de si mesmo como um todo único, de suas peculiaridades, das diferenças entre as pessoas e das diferenças sociais, refletindo-se na sua subjetividade e no modo de se colocar no mundo.

Outro princípio desta proposta é a ênfase na historicidade, na dimensão social do processo pedagógico e no papel formador da experiência, reforçando as ações educativas como instrumentos de fortalecimento cultural e político, que colaboram para a construção de subjetividades e para a organização coletiva em torno de direitos.

Conceber a historicidade como gênese de todos os fenômenos psíquicos, matriz da constituição de subjetividades, coloca o ensino como impulsionador do desenvolvimento e a educação como elemento básico de formação e de fortalecimento de sujeitos individuais e coletivos. Resgatando o social como base do individual e o individual presente no social, o protagonismo juvenil, enquanto práxis sócio-histórica, realça o papel da educação no processo de conquista de direitos e de humanização do jovem e da sociedade.

A estes princípios gerais, somam-se estratégias e ações educativas, que materializam a proposição de uma metodologia de práxis sócio-histórica de promoção e fortalecimento do protagonismo juvenil.

Com base na contribuição da Pedagogia Política de Direitos do MNMMR (MNMMR, 1995), destacamos como elementos fundamentais à concretude do protagonismo juvenil a formação política, a organização coletiva, a autonomia e a participação ativa de crianças e adolescentes em todos os níveis do processo educativo.

Oficinas pedagógicas e culturais são estratégias privilegiadas para o processo de expressão de necessidades e anseios, de reflexão sobre os determinantes de condições de vida e de desenvolvimento da consciência crítica dos jovens.

Estas estratégias, na verdade, constam de muitos programas que integram a política nacional de/para/com a juventude e, nesse sentido, não representam nenhuma inovação. Pode-se até questionar sua contribuição para uma práxis que pretende superar a artificialidade do discurso do protagonismo juvenil, como analisado no Capítulo II.

Mas é preciso lembrar que a estratégia, enquanto técnica, é um instrumento concreto de mediação da relação com o jovem. Em si mesma, ela não leva à construção de sujeitos, mas quando permeada e aliada aos princípios acima enunciados, deixa de ser apenas um instrumento externo para agir no campo psicológico, colaborando para a transformação dos significados sociais e sentidos subjetivos, e para a constituição de novas subjetividades, de sujeitos capazes de exercer seu protagonismo de agentes de transformação pessoal e coletiva.

Na experiência concreta que vivenciamos no Fórum Regional Juvenil contra a Violência – Baixada Santista, as oficinas pedagógicas foram fundamentais para dar voz aos jovens participantes, promover a reflexão sobre a realidade, desenvolver a consciência sobre os determinantes das diferentes condições juvenis, estimular a participação e a expressão de idéias e favorecer a formação política.

A consciência do mundo e de si mesmo, impulsionada pelas oficinas, se refletiu em nível mais amplo, fortalecendo posturas de ativa participação nos espaços institucionais de formulação de políticas públicas. Sentindo-se respeitados em suas necessidades e anseios, ouvidos na expressão de suas idéias e valorizados em sua práxis de participação, os jovens conseguiram transformar sua realidade subjetiva e, numa relação dialética, transformar seu mundo, no sentido de garantir o cumprimento de seus direitos.

A co-gestão política dos espaços de decisão e a organização de eventos coletivos também devem compor as estratégias pedagógicas norteadoras de uma práxis sócio-histórica de protagonismo juvenil. Ao abrir possibilidade de exercer responsabilidade e se comprometer com a concretização de idéias, a co-gestão

possibilita a transformação de significados sociais e sentidos subjetivos sobre a própria condição juvenil.

Na vivência da co-gestão, o jovem aprende que não basta se contrapor ao sistema existente, não basta pensar, propor e criticar. Para atender suas demandas, necessidades e interesses, tem que argumentar, negociar e operacionalizar suas idéias, enfrentando as dificuldades e conflitos decorrentes dessa operacionalização. Isso amplia sua capacidade de exercer seu papel de sujeito do processo de implementação de políticas públicas de/para/com a juventude, participando de todas as suas etapas – formulação, planejamento, execução, acompanhamento e controle.

A perspectiva da co-gestão nos remete à outra estratégia central nesta proposta metodológica, a relação de reciprocidade, respeito e aceitação mútua que deve predominar entre educador e jovem, construída com base em uma presença ativa e atenta, contribuição da Pedagogia da Presença de Antonio Carlos Gomes da Costa (1991). Acreditamos que esta forma de interação exerce uma ação conscientizadora sobre o jovem, na medida em que rompe com a assimetria de poder predominante, sem que se perca a autoridade conquistada pelo domínio do conhecimento e pela experiência de vida.

O estabelecimento de uma nova relação, onde educador e jovem são parceiros no processo pedagógico, possibilita o exercício de ser sujeito e abre novos horizontes de compreensão sobre os significados e representações presentes nas relações que ocorrem no contexto social mais ampliado. Sem a necessidade de se contrapor a ou se defender do poder autocrático do educador, o jovem pode entrar em contato com seu mundo interno, concretizando seus pensamentos em palavras, o que facilita os nexos e a resignificação de sua forma de ler o mundo.

Numa relação de troca, onde cada um afirma sua alteridade e aproxima seus objetivos, o educador se torna instrumento de mediação do desenvolvimento da consciência crítica e do processo de transformação das relações sociais. Por meio da integração entre ação e reflexão, o educador, com sua presença ativa, leva o jovem a refletir sobre o mundo, compreender o mundo, significar o mundo, projetar o mundo e transformar o mundo, transformando, ao mesmo tempo, a si mesmo.

A presença ativa e comprometida do educador e a relação de parceria com o jovem foi fundamental para o processo de conscientização e de construção do protagonismo juvenil, na experiência do Fórum Regional Juvenil.

Os educadores assumiram posição central no processo de construção conjunta dos referenciais da pesquisa sobre a realidade das comunidades, de leitura e reflexão crítica sobre estes dados, de organização da discussão ampliada com jovens das várias comunidades, de elaboração das propostas de ação e de definição das prioridades de atuação.

Sem nunca exercer o comando autocrático ou seguir as próprias diretrizes, respeitando a voz e os interesses dos jovens, numa relação democrática e dialógica, os educadores foram os mediadores do fortalecimento do protagonismo juvenil em âmbito individual e coletivo. Em dois anos e meio de trabalho, os jovens vivenciaram transformações significativas com relação à forma de se colocar no mundo, tornando-se sujeitos ativos na transformação de suas comunidades.

Educadores presentes, comprometidos, capazes de estabelecer relações democráticas de respeito, são como verdadeiras janelas de abertura ao conhecimento de si mesmo e do mundo, possibilitando a conscientização crítica, a construção de novos sentidos e a potencialização do jovem enquanto sujeito de sua vida e de sua história. A presença ativa do educador é elemento essencial na metodologia do protagonismo juvenil.

Outro aspecto metodológico, que nos parece muito importante, é a questão do coletivo no processo de construção do protagonismo juvenil. E aqui entra a contribuição da Pedagogia da Coletividade de Makarenko (LUEDEMANN, 2002). Sendo uma ação que se dá no coletivo e para o coletivo, a proposta pedagógica de fortalecimento do protagonismo juvenil só pode se concretizar em grupo, nunca individualmente, na perspectiva de que é nas e pelas relações sociais que o homem se constrói enquanto sujeito singular. Isto implica trabalhar, ao mesmo tempo, o coletivo e o individual, resgatando o social presente no indivíduo e o indivíduo presente no social, por meio do respeito às especificidades dos sujeitos particulares, consideradas a partir das determinações históricas, sociais, culturais e psicológicas.

A ação pedagógica coletiva, em que todos se sentem pertencendo a um grupo e responsáveis pelo desenvolvimento deste grupo, fortalece ainda o processo de autogestão, já analisado. O grupo possibilita a intervenção dos educadores e de outros jovens na zona de desenvolvimento proximal, ajudando a tornar real a capacidade potencial juvenil de autoconhecimento, autocontrole e autoconsciência, o que impulsiona o desenvolvimento intelectual, psicológico e cultural do jovem, levando-o a assumir responsabilidade sobre sua vida e a vida do grupo do qual faz parte.

Na perspectiva da coletividade, o protagonismo juvenil se afirma como uma práxis de formação de jovens para assumir coletivamente sua condição de sujeitos da história, no movimento da realidade, a partir de relações que se tornam referências de sentido a cada ação, estrutura ou sujeito que forma seu cotidiano.

Identificando-se como um coletivo no Fórum Regional Juvenil, os jovens passaram a se sentir parte integrante de um grupo. Esta identidade social lhes deu a força para lutar por suas idéias e projetos, para estabelecer relações de cooperação e de solidariedade, para construir uma nova forma de se colocar no mundo, para entender sua condição no presente, relacionando-a com suas raízes no passado, e para definir sua posição no futuro. A partir daí, foi possível construir ações alicerçadas em um sentimento de coletividade, o que abriu a possibilidade de participação efetiva como sujeito na construção de políticas públicas adequadas às suas demandas.

A estratégia educativa problematizadora e conscientizadora, contribuição da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996), aliada à presença ativa do educador e à relação dialógica, ganha destaque no processo de desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia do jovem, potencializando o protagonismo juvenil.

A partir de um método ativo, dialógico e participante, a problematização possibilita ao jovem conhecer e compreender sua realidade, desvelar os nexos que o mantém na condição de subalternidade e se fortalecer para fazer escolhas e agir no sentido de transformar esta realidade.

Na metodologia utilizada no Fórum Regional Juvenil, a pesquisa sobre a realidade foi utilizada como estratégia de problematização, a discussão e a elaboração de propostas como forma de desenvolvimento da consciência crítica e a definição de prioridades de intervenção a serem operacionalizadas nas comunidades, como estratégia

de ação transformadora. Como resultado, os jovens mudaram de forma substancial e concreta sua leitura de mundo e sua atuação na realidade, assumindo-se como sujeitos ativos do processo de construção de uma nova sociedade.

A problematização da realidade e o desenvolvimento da consciência crítica devem sempre estar presentes em uma metodologia que se pretenda potencializadora do protagonismo juvenil. Nesse processo, a reflexão tem um papel fundamental, por possibilitar o estabelecimento de novos nexos e novas relações entre os diferentes fenômenos e entre o objetivo e o subjetivo, transformando significados e sentidos e, conseqüentemente a percepção, a leitura e a ação sobre o mundo.

A proposta pedagógica norteada pelos princípios e pelas estratégias acima analisadas, se caracteriza como uma prática educativa, psicológica e social que, ao se constituir como práxis sócio-histórica, abre possibilidade de transformação de relações sociais, sentidos pessoais, subjetividades, e, dialeticamente, de significados sociais, da cultura e da história coletiva.

Neste sentido, é uma proposta a ser inserida na base de uma política nacional para a juventude, materializando e consolidando o objetivo de fortalecimento do empoderamento do jovem e do protagonismo juvenil.

Potencializando a possibilidade de se fazer humano e a capacidade de transformar a realidade, conformando uma visão e uma postura frente ao mundo e à história pessoal e coletiva, é uma proposta que fortalece a ação educativa das relações sociais como conformadoras de identidades, valores, comportamentos, concepções, costumes, idéias.

Além disso, enfatiza a educação como processo de construção de novas relações de produção e de vida social, e promove uma reflexão histórica e coletiva da ação, possibilitando a revisão de processos de simbolização e de produção de uma cultura material, que projeta um novo modo de vida. Mais do que isso, resgata a dimensão da historicidade do processo de formação do ser humano e da sociedade, levando à consciência da experiência coletiva da memória, que possibilita nexos entre presente e passado e a dimensão de escolha do futuro.

É uma práxis que, ao criticar a concepção de natureza humana e suas decorrências educativas, resgata o papel da educação enquanto formadora da personalidade humana e impulsionadora do desenvolvimento individual e coletivo. E fortalece o caráter duplo das relações pedagógicas, de um lado mediadas, por necessitarem de instrumentos simbólicos para se realizar, e, de outro, mediadoras, por possibilitar ao jovem acesso a conhecimentos historicamente construídos.

Com isso, abre novos horizontes para a compreensão do jovem enquanto ser que se faz na parceria das interações sociais, superando estereótipos, desnudando a individualidade presente nas diferentes juventudes, e possibilitando a construção das singularidades na coletividade.

Neste sentido, entender as representações objetivas e subjetivas do protagonismo juvenil, tarefa a ser realizada com a contribuição da psicologia social, é fundamental para a proposição de uma práxis sócio-histórica, centralizada na construção da consciência crítica e da participação ativa e comprometida do jovem no processo de transformação da sociedade.

Potencializando o empoderamento do jovem, o protagonismo juvenil se configura como estratégia que favorece a transformação das relações deste com a sociedade, abre novas possibilidades de interações sociais, novos espaços de subjetivação e consolida o papel de mediação dos diferentes profissionais que atuam com jovens.

A partir desta concepção, investir no protagonismo juvenil significa romper com a relação juventude-violência-alienação, presente no imaginário social, e resgatar o jovem como sujeito ativo de sua história, capaz de pensar sobre os problemas de sua realidade e intervir de forma autônoma e criativa junto à comunidade onde vive, colaborando com o processo de construção do projeto de desenvolvimento social.

Caracterizando-se como o exercício consciente e crítico da cidadania ativa do jovem, de forma a possibilitar sua concreta intervenção no processo de transformações sociais, o principal objetivo do protagonismo juvenil, enquanto práxis sócio-histórica, é formar jovens construtores ativos da sociedade, capazes de viver no dia-a-dia, nos distintos espaços sociais, uma cidadania consciente, crítica e ativa.

O protagonismo juvenil, ao impulsionar o fortalecimento de jovens enquanto sujeitos, alavanca a ressignificação da juventude na sociedade e abre novas perspectivas de atuação, favorecendo a superação de visões estigmatizantes e preconceituosas que dominam o imaginário coletivo.

Nesse contexto, o protagonismo juvenil possibilita a constituição de novos sujeitos coletivos que inauguram novas práticas políticas, entendido aqui o sujeito coletivo “no sentido de uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas” (SADER, 1995, p. 55).

Tendo como referencial teórico a Psicologia Sócio-Histórica, que pontua o processo de constituição da subjetividade como resultante da interação do indivíduo com a sociedade, da internalização de significados sociais e construção de sentidos subjetivos, o estudo do protagonismo juvenil, como práxis político-pedagógica de ressignificação de sujeitos, ganha uma significativa relevância para a formulação de políticas públicas inovadoras.

Ao possibilitar o encontro com o jovem que está por trás do mero ator social, o protagonismo abre janelas para o processo de ressignificação da juventude, e traz novas perspectivas metodológicas para a implementação de políticas públicas que atendam aos interesses e necessidades dos jovens.

Assim, o protagonismo juvenil, enquanto práxis sócio-histórica psicológica, pedagógica e política, torna-se uma possibilidade teórica e científica de aliança entre ciência e luta pela transformação social, possibilitando ao jovem ressignificar seu papel enquanto ativo participante da sociedade, e, conseqüentemente, ressignificar a categoria juventude, abrindo-lhe novas perspectivas científicas, práticas, políticas e históricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Os animais não têm história,
pois não percebem que são distintos do mundo,
mas o ser humano percebe essa diferença
e constrói uma história e transforma o mundo.
(PAULO FREIRE, 1996)

O termo protagonismo juvenil tem sido destacado nas diretrizes de programas, projetos e políticas públicas de/para/com a juventude, como uma proposta que recoloca o jovem na sociedade, promove seu empoderamento e contribui para o fortalecimento de sua participação social e política. Entretanto, a imprecisão conceitual e a ausência de uma base teórica e metodológica, adequada à concepção de protagonismo, têm contribuído para banalizar seu significado, e identificá-lo aos mais variados tipos de ações, muitas contrárias aos princípios que os subjazem.

Buscando superar essa incompletude e indefinição, esse trabalho propôs princípios e estratégias político-pedagógicas, norteadas pelo referencial teórico da psicologia sócio-histórica, para construir uma práxis de protagonismo juvenil, que impulse transformações de significados sociais e sentidos subjetivos, promovendo a ressignificação do jovem consigo mesmo e a ressignificação da juventude na sociedade.

A compreensão do protagonismo juvenil como um processo social, que se constrói a partir da interação jovem-sociedade, passa pelo desvelamento do paradoxo vivido pela juventude no contexto atual, reforçado pela ciência, em especial a psicologia.

A significação social de juventude como uma etapa natural universal de preparação para a fase adulta, um momento de luto pela perda do corpo infantil, indefinição e construção de identidade, de superação da dependência dos pais, aponta para a existência de uma única juventude, com características, comportamentos e sentimentos semelhantes. Quem já não ouviu, em algum momento, a frase “Jovem é tudo igual, só muda de endereço”?

Entretanto, objetivamente, as desigualdades de classe, renda familiar, etnia, gênero, estilos e condições de vida, determinam a constituição de diferentes juventudes, gerando diferenciadas possibilidades de desenvolvimento, inserção e participação social, e forjando diferentes anseios, sentimentos, projetos de vida e concepções de mundo.

Neste sentido, o primeiro passo para a construção de um referencial de protagonismo juvenil, que forneça subsídios para a implementação de políticas públicas de/para/com a juventude, é o reconhecimento do duplo sentido da especificidade juvenil, a singularidade em relação a outras fases da vida e a diversidade de contornos da sua condição.

Representando a superação do significado naturalizante e universal, esse reconhecimento fortalece a concepção de juventude como categoria social, construída historicamente, a partir das necessidades colocadas pelo desemprego estrutural da sociedade capitalista e pela maior exigência de formação da sociedade tecnológica, que conformam sentimentos, comportamentos, sentidos e subjetividades.

As políticas públicas de/para/com a juventude, enquanto instrumentos de garantia de direitos individuais e coletivos, para atingir o objetivo de fortalecimento do protagonismo juvenil, devem ter como norte os aspectos sócio-históricos da produção social do humano. Considerando as dimensões social, política e subjetiva, devem levar em conta tanto o coletivo presente no individual como o individual presente no coletivo.

A concepção de protagonismo social, subjacente ao protagonismo juvenil, nasce no bojo da democracia participativa, inaugurada na Constituição de 1988, que institucionaliza a participação do cidadão no processo de definição, elaboração e acompanhamento das políticas públicas. A participação cidadã abre aos indivíduos a

possibilidade de se tornarem principais atores, protagonistas de sua história e da história coletiva.

Mas, o exercício efetivo desta participação não depende apenas de normas legais, depende de uma transformação das relações interpessoais e de sentidos subjetivos. Não basta o indivíduo ser sujeito de direitos perante a lei, ele precisa se sentir um sujeito de direitos, o que implica que o direito legal precisa se refletir em sua subjetividade.

A internalização da condição de sujeito é fundamental para que o protagonismo não se caracterize como uma encenação, camuflando a manutenção da hierarquia do poder e até mesmo a manipulação dos cidadãos, em torno de interesses pessoais e políticos.

Essa é uma das principais críticas levantadas por estudos acadêmicos e segmentos sociais com relação ao protagonismo juvenil. A linha que separa o protagonismo, enquanto empoderamento, e o protagonismo encenado ou manipulado é bastante tênue, principalmente quando se trata de jovens que se encontram na minoridade. Considerados por um lado como sujeitos de direitos, e, por outro, limitados em sua liberdade pelas restrições de faixa etária, a legislação cria uma condição de “cidadania regulada”, definindo um sujeito titular de direitos, sem capacidade plena para exercê-los.

A consolidação do protagonismo juvenil como práxis sócio-histórica representa uma possibilidade de superação dessa contradição, na medida em que, a partir de um processo de internalização e síntese de relações interpessoais democráticas, leva a uma conscientização dos determinantes sociais da condição juvenil, promovendo a ressignificação de sentidos, a releitura crítica do mundo e o fortalecimento da cultura de direito de ter direitos.

O protagonismo juvenil, visto nesta perspectiva, é norteador para a implementação de uma política nacional de/para/com a juventude, que supere o descompasso entre suas diretrizes e os objetivos definidos nos programas e projetos que a compõem, envolvendo o jovem ativamente no processo de seu desenvolvimento pessoal e coletivo.

A análise desta política revela que, apesar dos avanços com relação à participação dos jovens, concretizados na criação da Secretaria Nacional da Juventude, do Conselho Nacional da Juventude e do Estatuto da Juventude (Projeto de Lei em tramitação no Congresso Nacional), os programas e projetos revelam conteúdos antagônicos. De um lado, colocam o jovem numa posição passiva de beneficiário dos serviços e, de outro, exigem dele a participação, como contrapartida ao investimento da sociedade. Um protagonismo que acaba assumindo o significado de aceitação e concretização de diretrizes previamente definidas pelos adultos, negando o reconhecimento do jovem como sujeito do processo.

O protagonismo juvenil, como um processo psicológico e social, não pode ser entendido de forma descontextualizada e individualizada, como uma predisposição natural do jovem a mudanças, independente do momento histórico e social e das condições existentes. Visto assim, se torna mais um elemento de responsabilização do jovem pela complexa tarefa da transformação social, penalizando os que não conseguem atingir esta expectativa.

Para superar esta individualização e resgatar o caráter coletivo do protagonismo juvenil, é preciso entendê-lo como um processo construído a partir das relações sociais dos jovens, em inúmeros contextos culturais, conformadoras dos sentidos que atribui à sua vida, à sua história e à posição que ocupa no mundo. Um processo que inclui ações e intervenções coletivas, desenvolvidas junto a outros jovens, no ambiente de vida e no espaço público, implicadas com a construção da autonomia e com o envolvimento da coletividade, que geram participação e cooperação social e possibilitam o amadurecimento político e ideológico.

Concebido como práxis sócio-histórica, o protagonismo juvenil favorece a socialização política da juventude. Intervindo sobre a formação de atitudes e orientações políticas, determinada pela interiorização da cultura existente no meio social, possibilita a compreensão dos processos subjetivos que favorecem ou impedem a participação ou a omissão política dos jovens.

O protagonismo juvenil, como práxis sócio-histórica, passa necessariamente por uma concepção de juventude como momento construído e significado, a partir do

contexto histórico, econômico, social e cultural da sociedade contemporânea, com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do jovem.

Esta é a concepção proposta pela psicologia sócio-histórica, com base na releitura das proposições de Vigotski sobre a idade de transição, a adolescência. Deslocando o centro da condição juvenil da sexualidade e enfatizando as mudanças de interesses e a formação da autoconsciência, impulsionadas pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que ocorre nas e pelas relações sociais, Vigotski abre novos horizontes para o entendimento da juventude.

A compreensão da juventude como fato histórico, social e psicológico revela o sujeito perdido nas características massificadas e generalizadas do fenômeno juventude. Resgatar o sujeito presente no social e fortalecer o social como constituinte deste sujeito representa romper com a visão cristalizada de juventude, possibilitando a construção de políticas públicas que, impulsionando a participação do jovem, fortaleçam o protagonismo juvenil, como processo de empoderamento do jovem.

A concepção sócio-histórica de juventude representa uma contribuição ímpar da psicologia social para a constituição de uma nova configuração social e subjetiva sobre a juventude. Incluído e respeitado em suas idéias, suas emoções, suas linguagens, suas demandas e necessidades, o jovem pode se tornar um ativo participante da sociedade, sujeito de suas transformações.

Entender que a categoria juventude se constrói nas e pelas relações sociais contribui para resgatar a dimensão social da educação. Pela relação com o saber, enquanto relação com os sistemas simbólicos que compõem o mundo, o jovem internaliza e transforma os conhecimentos historicamente acumulados, construindo novos sentidos e novas relações no e com o mundo.

Neste patamar, a educação se constitui como uma relação de preparação para a vida e abertura de horizontes. Constituir-se como agente ativo da história pessoal e coletiva não é um processo natural, decorrente do desenvolvimento, mas sim um resultado da aprendizagem. Para se tornar sujeito, o jovem precisa aprender e viver novas relações, as quais vão impulsionar novos saberes e novos sentidos, em um processo constante e contínuo de troca.

Metodologias político-pedagógicas, ancoradas em relações dialógicas e democráticas, e na concepção do jovem como sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem e este como potencializador do desenvolvimento, são a base da proposta de protagonismo juvenil enquanto práxis sócio-histórica.

Algumas metodologias se destacam por sua contribuição à construção dessa proposta. Garantir a voz dos jovens, respeitar seus anseios e expectativas, favorecer sua organização e politizar sua participação são as principais contribuições da Pedagogia Política de Direitos do MNMMR. A Pedagogia da Presença, enfatizando a presença ativa e comprometida do educador no processo educativo, realça a importância da relação pedagógica baseada na reciprocidade, no respeito e na aceitação mútua. A Pedagogia de Makarenko, ao considerar a educação como um processo coletivo de auto-gestão, aponta a necessidade de ações coletivas, enfocadas no coletivo, que respeitem as especificidades dos sujeitos particulares, resultantes das determinações históricas, sociais, culturais e psicológicas. E a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire contribui com a ênfase no desenvolvimento da consciência crítica e na construção da autonomia como fins últimos do processo educativo.

Os princípios e estratégias destas metodologias pedagógicas, aplicados em uma experiência concreta de protagonismo juvenil, o Fórum Regional Juvenil contra a Violência – Baixada Santista, mostram que é possível o empoderamento do jovem, enquanto agente ativo da construção de uma política pública para a juventude. Essa experiência foi um dos motivos impulsionadores deste trabalho.

O protagonismo juvenil, enquanto práxis social, alicerçada na psicologia sócio-histórica, resgata a historicidade e a dimensão social da juventude, abrindo possibilidades concretas de ressignificação e de novos referenciais para a construção de identidades, para a conversão do social em individual, e para a constituição de subjetividades.

Integrando a apreensão, compreensão e apropriação de saberes e o desvelamento dos determinantes sócio-histórico-culturais das condições individuais, o protagonismo juvenil se consolida como uma práxis social, que favorece a leitura contextualizada da realidade, a construção de novas relações sociais, e a atuação na sociedade como resultado de um processo de desenvolvimento da consciência crítica.

Nessa perspectiva, o protagonismo juvenil se afirma como instrumento de fortalecimento cultural e político da juventude, contribuindo para a constituição de novas subjetividades e para a organização coletiva dos jovens em torno de seus direitos.

Ao se definir como práxis social, o protagonismo juvenil abarca as dimensões a reflexiva e ativa. Por meio da integração entre ação e reflexão, o jovem aprende a refletir sobre o mundo, compreender o mundo, significar o mundo, projetar o mundo e transformar o mundo, transformando, ao mesmo tempo, a si mesmo. Isso amplia sua capacidade de exercer o papel de sujeito do processo de implementação de políticas públicas de/para/com a juventude, participando de todas as suas etapas – formulação, planejamento, execução, acompanhamento e controle.

Construído na base de uma relação de parceria e troca com o adulto e com os outros jovens, onde cada um afirma sua alteridade e aproxima seus objetivos, o protagonismo juvenil possibilita o estabelecimento de novas interações sociais, e abre novos horizontes de compreensão sobre os significados e representações presentes no contexto social ampliado.

Na perspectiva da coletividade, o protagonismo juvenil se afirma como uma práxis de formação de jovens para assumir coletivamente sua condição de sujeitos da história, a partir de relações que se tornam referências de sentido a cada ação, estrutura ou sujeito que forma seu cotidiano.

Entender as representações objetivas e subjetivas do protagonismo juvenil, a partir da psicologia social, é fundamental para sua proposição como práxis centralizada na construção da consciência crítica e da participação ativa e comprometida do jovem com o processo de transformação da sociedade.

Potencializando o empoderamento do jovem, o protagonismo juvenil favorece a transformação das relações do adolescente com a sociedade e a superação de estereótipos e preconceitos, abrindo novas possibilidades de interações sociais, novos espaços de subjetivação e mediação, e novas formas de intervenção profissional.

Estabelecendo uma aliança teórica e científica entre ciência e luta pela transformação social, o protagonismo juvenil, enquanto práxis sócio-histórica político-

pedagógica, possibilita ao jovem a ressignificação de seu papel enquanto ativo participante da sociedade.

E levando as políticas ao encontro do jovem que está por trás do mero ator social, o protagonismo juvenil, enquanto práxis sócio-histórica, ganha significativa relevância para a formulação de políticas públicas, que atendam as peculiaridades, alteridades e especificidades das diferentes juventudes existentes no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda, KNOBEL, Maurício. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. IN: FREITAS, Maria Virgínia de (org.). *Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 19-35.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. N. 5/6, maio-dez. 1997, p. 25-36 (Número especial sobre Juventude e Contemporaneidade).

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia; OZELLA, Sergio. A Orientação Profissional em Debate: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. IN: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)*. São Paulo, Cortez, 2001, p. 163-178.

ALMOND, Gabriel e COLEMAN, James. *A política das áreas em desenvolvimento*. Rio de Janeiro/São Paulo: Freitas Bastos, 1969.

ARIAS Beatón, Guillermo e GARCÍA, Maria Teresa. *Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Linear B, 2004.

BARRIENTOS, Grimaldo Rios e LASCANO, Ramón Eduardo. *Protagonismo Infantil: Aspectos conceptuales y estratégicos*. Fortaleza/BR: 2000. Disponível em: www.imagine.com.ar/yachay/protagonismo.htm Acesso em: 01/03/2006

BECKER, Daniel. *O que é a adolescência*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BELINKY, Tatiana. Apresentação. IN: MAKARENKO, Anton Semiónovitch. *Poema Pedagógico*. Tradução e Apresentação por Tatiana Belinky. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação e Sociedade*, vol. 24, n. 62. Campinas: CEDES, abril 2004, p. 26-43.

BOCK, Ana Mercês Bahia e LIEBESNY, Brônia. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. IN: *Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 203-222.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. IN: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)*. São Paulo, Cortez, 2001, p. 15-35.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei No. 27 de 2007: Dispõe sobre o Estatuto da juventude e dá outras providências*. Brasília: 2007a. Disponível em http://www.juventude.fortaleza.ce.gov.br/images/stories/estatuto_da_juventude.pdf Acesso em: 20 julho 2008.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira*. 2007b. Série Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, número 21. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro. Disponível em www.ibge.gov.br Acesso em: 20 abr. 2008.

BRASIL. *Guia de Políticas Públicas de Juventude*. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006. Disponível em www.presidencia.gov.br Acesso em: 18 julho 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude. *Projeto de Lei no. 4.530: aprova o Plano Nacional da Juventude e dá outras providências*. Brasília: 2004. Disponível em: www.camara.gov.br Acesso em: 15 julho 2008.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2000a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: 2000b. Disponível em www.mec.gov.br . Acesso em 18 julho 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 20 jan. 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1. ed. Brasília: Horizonte Editora, 1988.

BUARQUE DE HOLANDA Ferreira, Aurélio. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BUCCI, Maria Paula Dallari et alli. *Direitos Humanos e Políticas Públicas*. São Paulo: Polis, 2001. (Cadernos Polis, 2).

CALIL Stamato, Maria Izabel. Protagonismo Juvenil: o jovem como sujeito no desenvolvimento da comunidade. IN: LIMA, Carmen Lydia Dias Carvalho (org.). *Ação Comunitária IV – Revista do Núcleo de Extensão Comunitária da Universidade Católica de Santos*. Santos/SP: Editora Universitária Leopoldianum, Ano 4, abril de 2007, p. 67-84.

CALIL, Maria Izabel e STAMATO, Domingos Antonio. Protagonismo Juvenil: uma proposta de educação libertária. IN: FARIAS, Iara Rosa (org.). *Trans-Formar a Educação – Semiótica, Psicologia e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2004, p. 171-185.

CALIL, Maria Izabel. De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de resignificação do sujeito. IN: OZELLA, Sérgio (org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 137-166.

CALIL, Maria Izabel. A Realidade da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes na Baixada Santista. IN: *Leopoldianum / Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos*. Santos/SP: Editora Universitária Leopoldianum, Ano 28, Junho/2003, No. 78, pág. 147-166.

CALIL, Maria Izabel. *A constituição da subjetividade em menino de rua – Um estudo na cidade de Santos*. 2001. Dissertação (mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CALIL, Maria Izabel. *Da rua para a cidadania: 5 anos de Travessia*. São Paulo: Publisher, 2000.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARVALHO, Maria do Carmo A. A. e TEIXEIRA, Ana Claudia C. (org.). *Conselhos Gestores de Políticas Públicas*. São Paulo: Pólis, 2000, p. 7-9. (Publicações Pólis, 37).

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *A Invenção da Adolescência no Discurso Psicopedagógico*. 1998. Dissertação (mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP.

CHARLOT, Bernard. *Os Jovens e o Saber: Perspectivas Mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000a.

CHARLOT, Bernard. A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares. IN: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação, 2000b.

CLÍMACO, Adélia Araujo de Souza. *Repensando as concepções de adolescência*. 1991. 95 p. Dissertação (mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa*. 2. ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Por uma Pedagogia da Presença*. Brasília: Ministério da Ação Social: Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, 1991.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. São Paulo: Columbus, 1990 (Coleção pedagogia social; v. 2).

ERIKSON, Eric. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ESCÁMEZ, Juan e GIL, Ramón. *O Protagonismo na Educação*. Tradução por Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FORACCHI, Marialice. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. 4. ed. Porto: Dinalivros, 1974 (Textos Marginais).

FREITAS, Maria Virgínia de (org.). *Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FURTADO, Odair. O psiquismo e a subjetividade social. IN: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica* (uma perspectiva crítica em psicologia). São Paulo, Cortez, 2001, p. 75-93.

FURTER, Pierre. *Juventude e tempo presente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A contribuição da Psicologia Sócio-Histórica para a elaboração de políticas públicas. IN: BOCK, Ana M. Bahia (org.). *Psicologia e o Compromisso Social*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 277-293.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Tradução por Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

GROPPO, Luís Antonio. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

INSTITUTO CIDADANIA. *Projeto Juventude: documento de conclusão* (Versão inicial para discussão, complementação e ajustes). São Paulo: Instituto Cidadania, 2004.

IULIANELLI, Jorge Atílio Silva. Juventude: Construindo processos – O Protagonismo Juvenil. IN: FRAGA, Paulo Cesar Ponte; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (orgs.). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 54-75.

KLIKSBERG, Bernardo. O contexto da juventude na América Latina e no Caribe: as grandes interrogações. *Revista de Administração Pública*. Vol. 40. No. 5. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Sept./Oct. 2006, p. 909-942.

KRISCHKE, Paulo J. Questões sobre juventude, cultura política e participação democrática. IN: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). *Retratos da Juventude Brasileira – Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: Instituto Cidadania, 2005, p. 323-350.

LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude (org.). *História dos jovens*. Tradução por Claudio Marcondes, Nilson Moulin, Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. V. 1.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MARTINEZ, Paulo. *Poder e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MARX, Karl. *El capital*. México: Siglo XXI Editores, 21. ed., tomo 1, vol. 1, 2001.

MATHEUS, Tiago Corbisier. *Adolescência: história e política do conceito na psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007 (Coleção clínica psicanalítica / dirigida por Flávio Carvalho Ferraz).

MEAD, Margaret. *Adolescência, sexo y cultura en Samoa*. Trad. Elena Dukelski Yoffe. Ciudad de México: Editorial Planeta, 1985.

MEDEIROS, Martha. *Poesia Reunida*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

MELLO, Thiago. *Poesia Comprometida com a Minha e a Tua Vida*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MNMMR. MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA. *10 anos do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – 1985/1995*. Brasília, DF, outubro/1995.

MORAES, Vinícius. *O poeta não tem fim*. Edição de Adriana Toledo de Almeida. São Paulo: Vergara & Riba, 2003.

NOVAES, Regina. *Juventude oportunidade e apostas*. Brasília: Conselho Nacional de Juventude, s/d. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/secgeral/frame_juventude.htm Acesso: 21/04/2008

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, 2007, pp. 135-158.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702007000100007&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 07 Jul 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997 (Pensamento e ação no magistério).

ONU. Organização das Nações Unidas. Resolução 50/81, de 14 de dezembro de 1995. *Programa de acción mundial para los jóvenes até o ano 2000 e anos subseqüentes*. Disponível em www.un.cl Acesso em: 08 nov. 2007.

OZELLA, Sergio e AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 38. n. 133. Jan/abr. 2008, p. 97-125.

OZELLA, Sérgio (org.). Apresentação. IN: *Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 7-13.

PALMEIRA, Maria José e LECHNER, Franck. As mutações sociais e as políticas públicas. *Bahia Análise & Dados-Família, Velhice, Infância*. Salvador: SEI, v.6, n. 1, p. 81-85, jun. 1996. Disponível em:

http://www.cedeca.org.br/PDF/mutacoes_maria_palmeira.pdf Acesso em: 28/08/2007.

PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. A cidadania “regulada” de crianças e adolescentes. *Estudos*. Goiânia, v. 26, n. 1, jan./marc. 1999. p. 07-32.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. *A Emergência da Concepção Moderna de Infância e Adolescência*. 1996. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais – Antropologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, W.G. A trágica condição da política social. IN: ABRANCHES, S.H.; SANTOS, W.G.; COIMBRA, M.A. (eds.). *Política social e combate à pobreza*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989, p. 33-63.

SCHMIDT, João Pedro. *Juventude e Política no Brasil: a socialização política dos jovens na virada do milênio*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

SILVEIRA, Andrea Fernanda; COBALCHINI, Cláudia Cibele Bitdinger; MENZ, Dione Maria; VALLE, Guilherme Azevedo do; BARBARINI, Neuzi. *Caderno de psicologia e políticas públicas*. Curitiba: Conselho Regional de Psicologia do Paraná/CRP 08, 2007 (Coletânea ConexãoPsi – Série Técnica).

SOUZA, Regina Magalhães. *O Discurso do Protagonismo Juvenil*. 2006. 350 p. Tese (doutorado em Sociologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP. São Paulo.

SPOSITO, Marília Pontes; CARVALHO E SILVA, Hamilton Harley de e SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Rev. Bras. Educ.* 2006, vol. 11, no. 32, pp. 238-257.

SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. No. 24. Rio de Janeiro. Set/Dez. 2003, p.16-39.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. *Sociedade civil e participação cidadã no poder local*. Salvador: Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, 2000.

TOURAINÉ, Alain. Juventud y democracia en Chile. *Revista Última Década*. Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achipallas (CIPDA). Viña Del Mar, Chile, no. 8, 1998. Disponível em: <http://www.cidpa.cl>. Acesso em: 17 abr. 2008.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Representação no Brasil. *Políticas públicas de/para/com juventudes*. 2ª. impressão. Brasília: UNESCO, 2005.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Relatório da Situação da Adolescência Brasileira*. Brasília: UNICEF-Brasil, 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VERCELONE, Paulo. ART. 3º. IN: CURY, Munir; AMARAL E SILVA, Antônio Fernando; MENDEZ, Emílio García (coords.). *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado – Comentários Jurídicos e Sociais*. São Paulo: Malheiros, 1992, p. 17-20.

VIGOSTKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a. (Psicologia e Pedagogia).

VIGOSTKI, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. Tradução por Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica por José Cipolla Neto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b. (Psicologia e Pedagogia).

VOLPI, Mario. A democratização da gestão das políticas para a infância e a adolescência. IN: CARVALHO, Maria do Carmo A. A. e TEIXEIRA, Ana Claudia C. (orgs.). *Conselhos Gestores de Políticas Públicas*. São Paulo: Pólis, 2000. p. 27-34. (Publicações Pólis, 37).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Obras Escogidas - Tomo IV – Psicologia Infantil*. Moscou: Editorial Pedagógica, 1984.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência IV: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial de Direito Humanos, 2004a.

WASELFISZ, Julio Jacobo (coord.). *Relatório de desenvolvimento juvenil 2003*. Brasília: UNESCO, 2004b.

YAMAMOTO, Oswaldo. Questão social e políticas públicas: revendo o compromisso da Psicologia. IN: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.) *Psicologia e o Compromisso Social*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 37-54.

ZIBAS, Dagmar M.L.; FERRETTI, Celso J.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, vol. 36, n. 127, p. 51-85, jan./abr. 2006.