

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**MARIA DE FÁTIMA MOURA PEREIRA**



***ISSO EU NÃO APRENDI NA ESCOLA:***  
**UMA ESCUTA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**  
**DO EDUCADOR NUMA PRÁXIS DE**  
**PROTAGONISMO JUVENIL**

Salvador  
2007

**MARIA DE FÁTIMA MOURA PEREIRA**

***ISSO EU NÃO APRENDI NA ESCOLA:***  
**UMA ESCUTA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**  
**DO EDUCADOR NUMA PRÁXIS DE**  
**PROTAGONISMO JUVENIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do Grau de Mestre.

**Orientador: Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas.**

Salvador  
2007

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**MARIA DE FÁTIMA MOURA PEREIRA**

***ISSO EU NÃO APRENDI NA ESCOLA:***  
**UMA ESCUTA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO EDUCADOR**  
**NUMA PRÁXIS DE**  
**PROTAGONISMO JUVENIL**

P436i Pereira, Maria de Fátima Moura

Isso eu não aprendi na escola: uma escuta das representações sociais do educador numa práxis de protagonismo juvenil / Maria de Fátima Moura Pereira -Salvador, 2007.

f. 175 Ilust.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Soares Ornellas

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade  
Inclui Referências.

1. Representações Sociais 2. Juventude 3. Educador

CDD: 370.71

Dissertação aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Profª Drª. Maria de Lourdes Soares Ornellas (orientadora) \_\_\_\_\_  
Doutora em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Sérgio Coelho Borges Farias \_\_\_\_\_  
Doutor em Artes, Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Augusto César Rios Leiro \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

## DEDICATÓRIA

A Wan, porque acredita.

A Chico e Nina, melhores frutos.

Aos jovens, e em especial:

- *aos que ainda lutam* nas sinaleiras, sob o sol quente, vendendo água mineral, taboca, insistindo para que os deixem limpar o vidro do carro, fazendo malabarismo com pedrinhas catadas na rua mesmo...

- *aos que não lutam mais* e que hoje estão encarcerados, me contando suas tristes histórias; aos que cheiram cola e alucinam em meio aos transeuntes que passam apressados...

- *e aos que aprenderam a lutar*, a galera do hip hop, do grafite, do CRIA, dos movimentos estudantis, da dança, música, poesia, dos grupos religiosos... enfim, a todos aqueles que, de diferentes modos e em diferentes tribos, conquistaram seu poder de fala e imprimem sua marca no mundo.

## **AGRADECIMENTOS**

Com alegria, agradeço a todos que estiveram ao meu lado durante o percurso dessa construção, cultivando a idéia, apoiando, acreditando, reanimando e debatendo.

A Lourdinha, mais que orientadora, parceira, cúmplice, nutriz...

Ao CRIA, por me permitir frutificar sua experiência.

Aos meninos e meninas do CRIA, sujeitos da pesquisa, por colaborarem com simpatia e entrega.

A Cristina, pelo apoio, pois sabia intimamente que eu precisava produzir esse fruto.

A César Leiro, acessível e pronto para cooperar, pela escuta na fase de semeadura e o cuidado na avaliação dos frutos.

A Sérgio Farias, por participar conosco dessa construção e por ter lançado em mim essas sementes há tantos anos atrás.

Aos familiares queridos, por suprir minhas ausências e pela paciência em me aceitar tão dividida nesses últimos tempos.

"Onde não há jardim, as flores nascem de um secreto investimento,  
em formas improváveis".

Drummond

## RESUMO

A partir dos anos noventa, o agravamento do quadro de exclusão social no país tem vitimizado sobretudo jovens de baixa renda, resultando em desemprego, baixa escolaridade, perspectiva de vida limitada e violência. Isso tem mobilizado a sociedade civil, e mais recentemente a esfera pública, em torno de projetos diversos que buscam atender essa parcela da população que se encontra mais vulnerável. Dentre estes, destacam-se aqueles voltados para a formação da cidadania, que tem o *protagonismo juvenil* como eixo de sua proposta pedagógica. Essa pesquisa tratou de investigar uma dessas experiências, o CRIA (Centro de Referência Integral de Adolescentes), através de um estudo de caso qualitativo, cujo objetivo se centrou em conhecer as representações sociais que seus jovens integrantes construíram do educador que media seu aprendizado de cidadania e de participação social. O que aqui se revelou foi que a práxis do educador se encontra ancorada em representações sociais do educador *provocador, escutador, emancipador e enraizador*. Com este estudo pretende-se contribuir para a formação de jovens participativos, autônomos e sujeitos da história.

**PALAVRAS-CHAVE:** Juventude, protagonismo juvenil, educador, representações sociais.



## ABSTRACT

Since the nineties, the aggravation of exclusion table in the country has victimized mainly young people of the low income stratus, resulting in unemployment, low education, limited life perspective and violence. This has mobilized the civil society and, more recently, the public sphere, around several projects that search to assist this more vulnerable portion of the population. Among these projects, outstand the ones that concern to the development of citizenship and have the young protagonisme as the axis of their pedagogical proposal. This research has sought to investigate one of these experiences, the CRIA (Integral Reference Center of Adolescents), through a qualitative study of case, which purpose was to identify the social representations that its young integrants have constructed from the educator that has mediated their learning of citizenship and social participation. What has been revealed here was that the educator praxis is anchored in the social representations of the *challenger*, *listener*, *emancipator* and *rooter* educator.

This study has aimed to contribute to the formation of participative, autonomous and actors of history young people.

KEY WORDS: Youth, young protagonisme, educator, social representations.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>PREPARANDO A TERRA</b>	
<b>1 JUVENTUDES : DEFINIÇÃO E CONTEXTO</b> .....	20
1.1 Fenômeno dinâmico e multidimensional.....	21
1.1.1 A invenção da adolescência.....	25
1.1.2 Um olhar sobre o adolescer.....	27
1.2 A juventude no cenário da contemporaneidade.....	32
1.2.1 Plano econômico: o jovem no mundo globalizado.....	33
1.2.2 Plano tecnológico: a emergência do <i>novo espectador</i> .....	38
1.2.3 Plano cultural: jovens e educadores na condução do <i>carro de Jagrená</i> .....	45
<b>2 PROTAGONISMO JUVENIL EM FOCO</b> .....	51
2.1 Diferentes olhares.....	51
2.2 Trajetória histórica das mobilizações juvenis.....	54
2.3 Mobilização juvenil hoje: novo desenho.....	62
2.4 O protagonismo juvenil nas políticas públicas e na sociedade civil .....	67
<b>3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: por que e para quê</b> .....	79
3.1 Histórico.....	80
3.2 Correntes teóricas.....	81
3.3 Natureza.....	83
3.4 Objetivação e ancoragem.....	85
<b>A SEMEADURA</b>	
<b>4 CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	90
4.1 A rota escolhida.....	90
4.2 <i>Locus</i> .....	93
4.3 Sujeitos .....	98
4.4 Instrumentos .....	100
4.5 Coleta de dados.....	103

## **DA IMERSÃO NA SEARA E DA COLHEITA**

<b>5 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	105
5.1 Categorias descritivas das entrevistas.....	107
5.2 Categorias descritivas dos desenhos.....	122
5.3 Análise das categorias interpretativas.....	133

## **DOS FRUTOS COLHIDOS E...**

<b>6 ...LANÇANDO NOVAS SEMENTES</b> .....	149
---	-----

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	161
--------------------------	-----

<b>APÊNDICE A:</b> Carta ao CRIA.....	168
---------------------------------------	-----

<b>APÊNDICE B:</b> Questionário aplicado com a coordenadora pedagógica do CRIA...	170
---	-----

<b>APÊNDICE C:</b> Release.....	176
---------------------------------	-----

<b>APÊNDICE D:</b> Roteiro da entrevista.....	177
---	-----

<b>ANEXO:</b> Termo de compromisso.....	180
---	-----

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Desenho do sujeito C.....	123
FIGURA 2: Desenho do sujeito E.....	123
FIGURA 3: Desenho do sujeito F.....	124
FIGURA 4: Desenho do sujeito D.....	124
FIGURA 5: Desenho do sujeito G.....	125
FIGURA 6: Desenho do sujeito H.....	126
FIGURA 7: Desenho do sujeito I.....	126
FIGURA 8: Desenho do sujeito B.....	127
FIGURA 9: Desenho do sujeito A.....	130
FIGURA 10: Espiral do (des)envolvimento.....	151
FIGURA 11: Ilustração da capa.....	152
FIGURA 12: Modelos de relação educador/professor-educando.....	153

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1: Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	100
QUADRO 2: Descrição do educador e do professor.....	117

## INTRODUÇÃO

Enquanto isso  
 anoitece em certas regiões  
 E se pudéssemos ter a velocidade para ver tudo  
 assistiríamos tudo  
 A madrugada perto  
 da noite escurecendo  
 ao lado do entardecer  
 a tarde inteira  
 logo após o almoço  
 O meio-dia acontecendo em pleno sol  
 seguido da manhã que correu  
 desde muito cedo  
 e que só viram  
 os que levantaram para trabalhar  
 no alvorecer que foi surgindo

(*Enquanto isso* – Marisa Monte e Nando Reis)

Como tudo começou? Poderia “começar pelo fim” e falar do fato que acendeu o desejo de pesquisar essa temática. No entanto, não se pode ignorar que as escolhas e os recortes feitos no mundo são o desfecho de um longo caminho que ficou para trás. *Se tivéssemos a velocidade para ver tudo...* Lembranças recônditas, vivências, sonhos, projetos, percurso profissional, etc., compõem um feixe de motivos, dizíveis e indizíveis, que levam a recortar um dado elemento do cotidiano e querer estudá-lo.

Sobre o que é dizível, ou foi se tornando dizível ao longo dessa pesquisa, vale destacar: a experiência como artista e arte-educadora que me revelou a arte como importante fonte de enriquecimento pessoal; a experiência com grupos de adolescentes por meio de propostas educativas e terapêuticas; os anos de atuação no sistema penitenciário, conhecendo a triste realidade que está por trás do delito de muitos jovens sem perspectivas de vida; uma antiga sensibilidade e um inconformismo frente às desigualdades sociais que remontam à minha infância; e o que antes era uma sombra, portanto indizível, foi se tornando uma lembrança da frustração de querer ter sido uma jovem protagonista e não ter encontrado educadores que valorizassem o pensamento crítico, que me ajudassem a romper a barreira da timidez e expressar toda a sensibilidade crítica circunscrita a meu mundo.

A idéia de investigar essa temática surgiu ao assistir à peça teatral *Cidadão de papel*, produzida pela Cipó, em 2002, quando me chamou a atenção a participação crítica e comprometida de jovens que se propunham a debater sobre questões sociais, pela via alegre e

prazerosa da arte. Nesta época eu estava imersa no trabalho com adolescentes, coordenando grupos ora com objetivos educativos e terapêuticos, ora artísticos e educativos. O que mais instigou minha curiosidade nessas experiências foi o comportamento crítico e contestatório dos adolescentes, porém pouco construtivo e desorganizado em suas formas de expressão. Enquanto adulta e educadora percebi a necessidade de aprender a intervir no sentido de desenvolver junto a eles sua capacidade de interagir com o mundo de forma mais madura e de contribuir criticamente. Para isso, era preciso provocá-los no sentido de fazer com que “se levassem a sério” e rompessem o limite da crítica pela crítica e da rebeldia vazia de proposição.

Foi quando tomei conhecimento da literatura sobre o *protagonismo juvenil* e de inúmeros trabalhos desenvolvidos com jovens tendo essa prática como proposta pedagógica. O que parecia um feliz achado, logo cedeu lugar a uma nova busca: a partir dessas experiências em que os jovens aprendem a ter uma participação ativa e crítica no mundo, e nas quais geralmente se tornam agentes multiplicadores, portanto educadores também, quais as representações sociais do educador construídas por eles durante seu aprendizado de *protagonismo juvenil*? Essa pergunta se constituiu então como o problema dessa pesquisa. Seu objeto de estudo delineou-se em torno da práxis do educador numa experiência específica de *protagonismo juvenil*, tendo sido aqui escolhida a experiência educativa não formal do Centro de Referência Integral de Adolescentes, o CRIA.

Considerando que o objetivo geral desta investigação é apreender as representações sociais do educador, construídas pelo jovem do CRIA durante seu aprendizado de *protagonismo juvenil*, têm-se como objetivos específicos buscar conhecer como essas representações expressam:

- o modo como o jovem é sensibilizado para a exploração crítica dos problemas do seu entorno e para a mobilização da busca de possíveis mudanças; e
- a atuação do educador como mediador entre os discursos do jovem e do mundo adulto, possibilitando uma interlocução e parceria entre ambos.

Esse estudo pretende contribuir para construir uma ponte entre o jovem e o mundo adulto. Justifica-se pela necessidade de clarear e atualizar o papel que a figura do educador pode exercer no processo de formação do jovem, enfocando o desenvolvimento de sua capacidade crítica, contestadora e propositiva. Além disso, busca contribuir nas metodologias

participativas com esses sujeitos, no sentido de abrir canais de expressão para suas vozes, possibilitando o diálogo e a parceria entre estes e o mundo adulto.

Embora o *protagonismo juvenil* represente um modo de inscrição do jovem na esfera social e até na construção histórica, se apresenta como a possibilidade de despertar a capacidade de luta e de superação das desigualdades sociais dos jovens de baixa renda, que precisam criar, tanto individual como coletivamente, seus próprios caminhos para se tornarem sujeitos.

O percurso desse estudo é permeado por recorrentes construções e desconstruções, revelando seu caráter dinâmico e adaptativo diante do inusitado. O próprio conceito de *protagonismo juvenil* vai sendo reestruturado ao longo do caminho, até o ponto em que demanda da pesquisadora um posicionamento ético-político perante a diversidade de interpretação dessa expressão e das práticas, definindo-se por uma práxis crítica.

Durante os contatos com o CRIA, por meio de sua coordenadora pedagógica e durante as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, foi revelado que a instituição não costuma adotar a expressão *protagonismo juvenil* e sim *dinamizadores culturais*, referindo-se à atuação artístico-político-pedagógica dos jovens em suas comunidades. Por isso, durante a interlocução com estes, quando da coleta de dados, foi revelada a preferência pela expressão *dinamizadores culturais*, uma vez constatado que o significado tem certo parentesco. A diferença está no fato de que os *dinamizadores culturais* atuam através da arte-educação e o *protagonismo juvenil* pode se manifestar de diversas formas, como: atuação político-partidária ou em movimentos sociais, trabalhos pedagógicos, canais de comunicação (rádio, jornal, televisão, etc.) e outros.

Essa produção textual foi organizada em seis capítulos, sendo a *Introdução* uma etapa preliminar do texto, uma espécie de sala de visita em que sentamos para conversar, tomar um café e tomar pé do assunto que nos levou até ali. Este espaço oferece ao leitor um panorama geral da pesquisa, chamando sua atenção para os tópicos mais importantes do seu desenvolvimento. A partir daí, foi usada a *metáfora do cultivo* para ressaltar a idéia de que essa construção é um investimento que requer desejo, preparação, tempo de maturação, conjunção de razão e intuição, além da consideração de nossa incerteza de como a germinação se amalgamou, pois diante da semente não se sabe ao certo o tamanho que pode vir a ser sua árvore.



O primeiro capítulo, *Juventudes: definição e contexto*, busca explorar o estudo em torno da temática da juventude, considerando a necessidade de defini-la, descrevê-la e contextualizá-la. Assim, considerando que a definição desse conceito não é unânime nem invariável, observa a pertinência de que essa noção não seja generalizada e sim contextualizada. Os critérios para sua definição precisam levar em consideração aspectos sociais, históricos e culturais, motivo pelo qual se prefere usar o termo no plural, fazendo, pois, referência a “juventudes”. Diante da variedade de critérios para se delimitar o início e o fim da juventude, essa pesquisa adotou o critério usado no Brasil nos meios em que se discutem políticas públicas, que divide a juventude em dois períodos: adolescência (de 12 a 17 anos) e jovens adultos (a partir de 18 anos). Considerando-se que a juventude é um fenômeno das sociedades industriais modernas, parte-se para historiar o percurso de sua institucionalização como grupo social e em seguida se faz um recorte sobre a adolescência, descrevendo-a do ponto de vista da psicologia. A segunda parte desse capítulo se debruça sobre a análise da ambiência contemporânea na qual as juventudes estão inseridas, a fim de compreender os desafios que os novos tempos lhes impõem. Assim, faz essa análise a partir do *plano econômico*, marcado pela globalização dos mercados e pelo acirramento das desigualdades sociais; do *plano tecnológico*, que inaugura o ingresso na era pós-industrial, fazendo emergir a cultura da “interatividade”; e do *plano sociocultural*, caracterizado pela cultura do desmanche, pela aceleração das mudanças e a relativização de valores.

O segundo capítulo, *Protagonismo juvenil em foco*, ensaia uma definição ampla para esse conceito, adentrando a diversidade de interpretações que cercam essas práticas. Debate sobre a resistência e aceitação à adoção da expressão *protagonismo juvenil* que ocorre por parte de instituições, teóricos e sujeitos envolvidos com esse assunto, delineando os critérios que são usados para sua definição nessa pesquisa. A partir daí, parte-se para descrever a trajetória histórica das mobilizações juvenis, avaliando como a juventude foi se constituindo como um grupo social capaz de impulsionar mudanças na sociedade e como o mundo adulto lida com o jovem em diferentes momentos da história. Embora evidencie que já no século XIX havia sinais de expressão da força juvenil, avalia a eclosão das manifestações juvenis que ocorreram nos períodos pós-guerras. Apesar de o senso comum costumar rotular as juventudes atuais como “individualistas e alienadas”, esse capítulo também se propõe a questionar a idealização que ainda ocorre da juventude dos anos 60 e 70, alertando para a possibilidade de um novo desenho das mobilizações juvenis atuais, com estilos diferentes e motivadas por interesses outros. Finalizando o capítulo, traz-se a questão do *protagonismo juvenil* inserido nas

políticas públicas e na sociedade civil, analisando os fatores que influenciam a abertura de espaços para a participação juvenil na sociedade, como as percepções sobre a juventude que fundamentam as ações dirigidas aos jovens e o modo de interação entre o poder público e a sociedade civil no Brasil. Traça, em linha gerais, a recente e ainda tímida entrada do *protagonismo juvenil* nas escolas como proposta pedagógica, a partir da reforma do Ensino Médio (Lei n. 9.394/96) que busca desenvolver o sentido de ética e cidadania, além de promover processos ativos e significativos de aprendizagem. Por fim, avalia alguns discursos e práticas existentes em torno do *protagonismo juvenil*, propondo uma distinção entre as práticas acríticas e críticas.

O terceiro capítulo, *Representações sociais: por que e para quê*, busca argumentar o motivo pelo qual essa teoria foi escolhida para orientar essa pesquisa e qual a contrapartida obtida ao conhecer as representações do educador construídas pelo jovem do CRIA. Conta a história do surgimento dessa teoria, desde o conceito de “representações coletivas” de Durkheim (1898), até a contribuição de Moscovici para um novo olhar sobre a psicologia social, situando-a na encruzilhada entre a psicologia e sociologia e, portanto, se fundando na psicossociologia. Em seguida, descreve os desdobramentos da *grande teoria* e traz as três correntes teóricas – processual, estrutural e sociológica – argumentando sobre a adoção nessa pesquisa da corrente processual. Retoma-se, de modo mais detalhado, a definição de representação social, descrevendo seus elementos constitutivos e as três dimensões nas quais ela se estrutura: imagem, atitude e informação. Aborda em linhas gerais as funções desse tipo de conhecimento e seu caráter simbólico. Para finalizar, se debruça sobre a conceituação dos processos de *objetivação* e *ancoragem*, pilares fundamentais da abordagem processual por meio dos quais se formam as representações sociais.

O quarto capítulo, *Caminhos de investigação*, aborda a metodologia da pesquisa, discorrendo sobre o estudo de caso qualitativo como rota metodológica aqui adotada. Justifica as mudanças ocorridas durante minha ida a campo, quando circunstâncias externas e inusitadas obrigaram a desistência de alguns procedimentos e instrumentos de coleta. Em seguida, é justificada a escolha do CRIA como *locus* da pesquisa, partindo-se então para descrevê-la do ponto de vista de sua proposta artístico-político-pedagógica, instalações físicas, público atendido, sistema operacional, oferecendo uma descrição da dinâmica interna do processo de formação dos jovens que ocorre nos Núcleos de Formação; equipe técnica e sistemática de trabalhos, desde o processo seletivo (“processo de identificação”) até a avaliação final anual

da experiência. É identificado o perfil dos sujeitos da pesquisa em seguida, assim como os critérios estabelecidos para sua seleção. Após discorrer sobre os instrumentos de coleta utilizados, entrevista individual semi-estruturada e o recurso do desenho, foram citados todos os contatos feitos com a instituição, por meio de sua coordenadora pedagógica, assim como o teor dos assuntos tratados em cada encontro e, em seguida, descrito o processo de coleta de dados, sinalizando mais uma vez as dificuldades encontradas nesse percurso.

O quinto capítulo, *Análise dos dados*, começou explicando o modo como foram construídas as *categorias descritivas* das entrevistas e dos desenhos, que materializam e comunicam as representações sociais do educador construídas pelo jovem do CRIA, ou seja, as *objetivações*; e as *categorias interpretativas* que revelam a *ancoragem* que dá suporte a essas representações sociais. Depois, se discorreu sobre a Análise de Discurso, recurso então utilizado para analisar as entrevistas, procedendo-se à sua definição e descrição segundo a vertente francesa, orientação teórica aqui adotada, segundo a qual o discurso é marcado pela opacidade da linguagem, da história e do sujeito. Essa vertente trabalha com a interpenetração de três áreas, a saber: lingüística, marxismo e psicanálise. Passou-se então à análise das *categorias descritivas* das entrevistas, em número de dez, e dos desenhos, em número de três. Finalmente, puderam-se conhecer as representações sociais do educador, que se encontram ancoradas em quatro *categorias interpretativas*: *educador provocador*, *educador escutador*, *educador emancipador* e *educador enraizador*.

Por fim, o sexto capítulo, *Lançando novas sementes*, tece uma teia do percurso da pesquisa, retomando seus achados e confrontando-os com o problema, o objeto e os objetivos desse estudo. Ao analisar as representações sociais do educador aqui apreendidas, revela a complexidade e a sutileza que envolvem sua práxis junto ao jovem, trazendo o título da pesquisa e a figura que ilustra a capa como elementos para análise e síntese desses conteúdos. Surpreende a revelação de que, segundo essas representações, não há um trabalho especificamente direcionado para que o jovem aprenda a participar e intervir socialmente, como se supunha no início da pesquisa. O aprendizado de *protagonismo juvenil* ocorre como desdobramento da mobilização do jovem frente à suas condições existenciais. Em seguida, é feita uma avaliação sobre as mudanças na compreensão do conceito de *protagonismo juvenil* que ocorreram ao longo da pesquisa, partindo de uma concepção ativista para a crítica. Como num movimento de lançar sementes, foram enunciadas algumas contribuições que esse estudo pode oferecer às práticas educativas desenvolvidas junto a jovens, mais especificamente à

escola oficial de ensino. É chegado o momento de avaliar a parceria com o CRIA para a realização dessa pesquisa, pesando as dificuldades e facilidades encontradas ao longo dessa caminhada além de sugerir que outras experiências como essa sejam incorporadas às atividades feitas e incluídas também como tema de reflexão e debate. Por fim, discorre-se um pouco sobre as possibilidades dos desdobramentos dessa pesquisa em direção a um outro plantio, dando continuidade à construção dos conhecimentos aqui maturados.

Convido agora o leitor a adentrar os caminhos percorridos nessa pesquisa, oferecendo-lhe, pois, o que nos foi revelado pelo jovem do CRIA através de suas formações discursivas, seus acertos e errâncias em busca de sentidos. Esse jovem que faz ruptura com o mito *não comerás o fruto daquela árvore...* Parece ser esse lugar que o sujeito de que falo ocupa a cena desse estudo.

***PREPARANDO A TERRA***

**1. JUVENTUDE: DEFINIÇÃO E CONTEXTO**

## 1 JUVENTUDES: DEFINIÇÃO E CONTEXTO

A questão juvenil tem sido motivo de preocupação em diversas esferas da sociedade (na academia, em instituições governamentais e não governamentais e na mídia), sobretudo nos países em que as desigualdades sociais e econômicas condenam grande parcela da população jovem a viver à margem dos direitos básicos, como escolaridade, saúde, cultura e trabalho. Esta população compõe um enorme contingente de excluídos, impossibilitados de construir projetos de vida e sem perspectivas de mobilidade social. Diante desse quadro, inúmeros projetos e programas voltados para o jovem têm surgido, sobretudo no Brasil e em outros países da América Latina, buscando resgatá-lo da situação de vulnerabilidade em que se encontra. No Brasil, surgem mais frequentemente da iniciativa de organizações não governamentais do que da esfera pública, uma vez que é recente a implantação de políticas públicas para a juventude no país. São em geral programas de ressocialização de jovens em situação de risco, de capacitação profissional e de encaminhamento para o mercado de trabalho. Alguns de cunho assistencialista, e muitas vezes imediatista, visando a tirar os jovens da rua e mantê-los ocupados; outros que fomentam a prática do voluntariado juvenil; e ainda aqueles projetos preocupados com a formação integral<sup>1</sup> do jovem e sua formação para a cidadania, que tomam por base a proposta do *protagonismo juvenil*<sup>2</sup> (ABRAMO, 1997).

O reconhecimento da eficácia de projetos que seguem este último modelo (vide capítulo 2) motivou o desejo de investigá-lo nesta pesquisa. Ao perceber o interesse e o elevado grau de comprometimento que essas experiências conseguem mobilizar nos jovens participantes, uma questão emerge: por que essas experiências parecem mobilizá-los no sentido de desenvolverem sua autonomia, diferentemente do que acontece na escola regular? Por que

---

<sup>1</sup> Segundo pesquisa bibliográfica sobre Educação Integral realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), em 1999, por *formação integral* entende-se "...o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais (...) Considera-se aí que, apesar da preponderância eventual de um aspecto, o homem é uno, integral e não pode evoluir plenamente senão pela conjugação de suas capacidades globais" (Disponível em: <[www.cenpec.org.br/modules/xt\\_conteudo/index.php?id=46](http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46)>. Acesso em: 25/05/2006). No entanto, segundo a psicanálise, esta evolução plena é uma condição inalcançável para o ser humano, uma vez que a condição de *sujeito da falta* é inerente à espécie. Compreende-se aqui, portanto, que a orientação voltada para a *formação integral* nos meios educativos refere-se à disponibilização de meios para promover o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, o que não quer dizer que seja possível a conjugação plena destes aspectos.

<sup>2</sup> O *protagonismo juvenil* possui um sentido amplo, que em geral se define como o envolvimento do jovem na *esfera social*, ou seja, sua participação na resolução de problemas do seu entorno (escola, bairro, comunidade ou sociedade como um todo); e nos *processos de aprendizagem*, voltados para a construção de conhecimentos e valores.

nestes espaços de educação não formal os jovens se mostram tão investidos socialmente e desejosos de aprender, ao passo que muitos deles consideram a escola regular um “mal necessário”?

No Centro de Referência Integral de Adolescentes (CRIA)<sup>3</sup>, *locus* dessa pesquisa, jovens e adultos formam uma parceria a fim de construir propostas de intervenção em questões sociais, exercitando o aprendizado da cidadania, o que vem a ser a proposta do *protagonismo juvenil* (guardadas as diferentes implicações que esta expressão suscita no discurso de diferentes autores e nas instituições que adotam essa prática; essa discussão será abordada no capítulo 2). Os jovens atendidos pelo CRIA são preparados para serem *dinamizadores culturais* e multiplicadores da experiência de arte e educação, através da realização de ações educativas nas comunidades em que fazem parte. O grupo de educadores por sua vez, é formado por adultos, mas também por jovens que já passaram por esse processo de formação e que já estão na instituição há mais tempo. Portanto, *são jovens em processo de formação para serem também educadores*. Vê-se que a figura do educador reveste-se de grande importância nesta experiência, pois ao mesmo tempo em que é ele o educando, está construindo seu papel de educador<sup>4</sup>. É sobre esse recorte que emerge o objeto de estudo desta pesquisa: as representações sociais do educador construídas pelo jovem no seu aprendizado de *protagonismo juvenil*.

### 1.1 Fenômeno dinâmico e multidimensional

Antes de adentrar e analisar os meandros de uma experiência voltada para o jovem, faz-se necessária uma descrição e análise da ambiência contemporânea na qual a juventude está inserida, a fim de compreender os desafios que os novos tempos lhe impõem, assim como a

---

<sup>3</sup> O Centro de Referência Integral de Adolescentes – CRIA – é uma organização não governamental situada em Salvador, que desenvolve um trabalho com adolescentes voltado para a formação da cidadania, por meio da arte-educação (poesia, teatro e *clow*).

<sup>4</sup> Educador: etimologicamente do latim *educátor-oris*, significa o que cria, nutre, quem dá a alguém todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade. O verbo é *educo-as-avi-atum-are*: criar (uma criança), nutrir, amamentar, cuidar, instruir, ensinar (Houaiss, Dicionário). Se *educador* indica um movimento de cumplicidade, de caminhar junto em direção ao pleno desenvolvimento do outro, *professor* se refere à transmissão de um conteúdo específico do qual ele possui domínio. (Paolo Nosella. Disponível em: <[http://www.ufscar.br/~prograde/reform\\_curriculo/formação\\_professores.pdf](http://www.ufscar.br/~prograde/reform_curriculo/formação_professores.pdf)>. Acessado em 25 de maio de 2006). A definição de *educador*, portanto, parece bastante compatível com a proposta de *formação integral*, uma vez que ambos buscam o desenvolvimento humano nos seus vários aspectos, não se limitando ao aspecto cognitivo e ao ensino de habilidades específicas.

toda a sociedade cujas instituições, direta ou indiretamente, atuam como seus *educadores*: o Estado, a mídia, a família, a comunidade, a escola, a religião, etc. Porém, tal análise não pode ser feita sem antes definir o que vem a ser “juventude”, uma vez que fazer uso desse termo de modo generalizado dá margem a compreensões dúbias e limitadas.

A definição do conceito de juventude não é única nem invariável, muda de acordo com o período histórico, de uma cultura para outra ou mesmo dentro da mesma sociedade. Daí Sposito (apud ARAÚJO, 2004) sugerir que a referência seja feita a “juventudes”, no plural, uma vez que os critérios para sua definição precisam levar em consideração aspectos sociais, históricos e culturais. Não existe uma faixa etária delimitada que assegure onde começa e onde termina a juventude. A CEPAL<sup>5</sup> chegou a considerar que na zona rural a juventude pode chegar até aos 29 anos. Pesquisas feitas no âmbito internacional apontam que no Chile esse limite é de 30 anos, enquanto no Japão é de 35 (WAISELJFISZ, 2004). No Brasil, segundo Freitas (2006, p. 7) “existe hoje uma tendência (...) baseada em critérios estabelecidos pelas Nações Unidas e por instituições oficiais (como o IBGE), de localizar tal franja etária entre os 15 e 24 anos, considerando, é claro, a existência de profunda variação de acordo com as situações sociais e trajetórias pessoais dos indivíduos concretos”. A exemplo dessa grande variação de condições, observa-se em países em que existe grande desigualdade social, como no Brasil, uma tendência a antecipar a entrada na vida adulta para antes dos 15 anos, pois a luta pela subsistência faz com que sujeitos<sup>6</sup> ainda crianças ou púberes, logo sejam introduzidos no mundo do trabalho e adquiram certa autonomia, que são elementos importantes para a inserção na vida adulta (SPOSITO, 1997).

Diante de tanto relativismo uma pergunta emerge: o que é então ser jovem? Embora sua definição varie entre os pesquisadores, a maior parte deles reconhece a condição de *transitoriedade* como aspecto fundamental para sua definição: a juventude como sendo uma etapa de transição, na qual o sujeito aos poucos se desprende do mundo infantil, no qual predomina a *heteronomia*, e se prepara para a entrada na vida adulta, cuja marca principal é a

---

<sup>5</sup> Comissão para a América Latina e o Caribe

<sup>6</sup> A menção a “sujeito” aqui é feita no sentido de ressaltar o aspecto de singularidade e subjetividade que há em cada ser humano, enfatizando sua capacidade de reflexão e de crítica dos papéis sociais. Apóia-se, portanto, em três definições: 1) a de Roudinesco (1998, p. 742): “Em filosofia (...) o sujeito é definido como o próprio homem enquanto fundamento de seus próprios pensamentos e atos. É pois a essência da subjetividade humana, no que ela tem de universal e singular...”. 2) a de Alain Touraine (apud Sposito, 1997, p. 83): “o sujeito é aquele que deseja ser um indivíduo capaz de criar uma história pessoal, de dar um sentido ao conjunto das experiências da vida individual, esta última construída, a partir das determinações, pela procura da liberdade e pela experiência de resistência”; 3) e da psicanálise, segundo a qual “o sujeito não se confunde com o ego ou, se quiserem, o eu (...) o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem”. (Kupfer, 2000, p. 124)



conquista da *autonomia*. O tempo de duração dessa passagem varia em decorrência das circunstâncias sócio-históricas e culturais de cada contexto. Daí a noção de juventude não poder ser generalizada e sim *contextualizada* (ARAÚJO, 2004), o que significa reconhecer suas especificidades e sua diversidade.

Outra noção que está intrinsecamente vinculada à de juventude e cujo desconhecimento contribui para anuviar mais ainda a compreensão deste tema é a de *adolescência*. Ambas as noções ora são tratadas como sinônimas, ora como etapas diferenciadas e subseqüentes do desenvolvimento humano. Podem também ter significados distintos a depender do viés adotado por diferentes áreas do conhecimento. Como exemplo disso, é mais comum que o termo *adolescência* seja usado por psicólogos, quando querem descrever esta fase da vida marcada por intensas transformações socioemocionais e intelectivas, situando o assunto num plano mais individual e demarcado cronologicamente (WAISELFISZ, 2004). Mas quando a pretensão é abordar esta categoria enquanto grupo social, como representante de um contexto sociocultural, sociólogos, historiadores e demógrafos passam a fazer uso do termo *juventude*. Sendo assim, de acordo com este modo de abordar o assunto, jovens e adolescentes representam um mesmo segmento populacional, porém sendo interpretados de modos diferentes, a depender do ponto de vista que é adotado. Esta é a perspectiva adotada nos documentos da Organização Mundial da Saúde e da Organização Pan-americana de Saúde (OPAS), que circunscrevem essa fase na faixa etária de 12 a 24 anos de idade.

Dentre as abordagens que tomam a adolescência e a juventude como fases subseqüentes do desenvolvimento humano, está a adotada no Brasil, a partir de meados dos anos noventa, nos meios em que se discutem políticas públicas. Segundo Freitas (2006), aqui no país esses dois termos são usados concomitantemente, porém é recente o empenho no sentido de tratá-los distintamente, a fim de adequar os programas e as políticas públicas às demandas diferenciadas da população jovem. Os debates em torno da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (anos oitenta) colocaram em evidência o termo *adolescência*, compreendendo-a como a faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos de idade, portanto até a maioridade legal. No entanto, somente a partir de meados dos anos noventa, o termo *juventude*, assim como os jovens com mais de 18 anos, passou a ser tema de relevância social, quando estes começaram a preocupar a sociedade com os problemas de inserção e integração social, decorrentes do quadro de exclusão e do aumento da violência (FREITAS, 2006). O texto a seguir contempla essa discussão:

As respostas produzidas até então, sob a referência da defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, centradas nos fundamentos da proteção e tutela para garantir um desenvolvimento adequado dos sujeitos até atingir a maioridade, se mostraram insuficientes para dar conta das questões emergentes relativas aos processos (e dificuldades) de inserção e atuação no mundo social, vivido por aqueles que já têm mais de 18 anos, mas se encontram ainda num momento diferenciado da idade adulta, exatamente por estarem ainda construindo seus espaços e modos de inserção. (...) É nesse sentido que o tema da juventude, para além da adolescência, se coloca como novo problema político no país, demandando novos diagnósticos e respostas no plano das políticas (FREITAS, 2006, p. 8).

Nessa lógica, compreende-se que *jovens* são os sujeitos acima de 18 anos e sem uma delimitação exata para finalização dessa etapa. Caracterizam-se pela conclusão do desenvolvimento físico e pela construção mais incisiva de trajetórias de entrada na vida social adulta, ocupando o trabalho uma questão central em suas vidas. São os chamados *pós-adolescentes* ou *jovens adultos*. Sendo assim, embora esses dois períodos da vida sejam também amplamente denominados juventude, nessa abordagem considera-se *adolescência* a faixa etária que vai dos 12 aos 17 anos e *juventude* propriamente dita (ou *pós-adolescência* ou ainda *jovem adulto*) a fase posterior, cujo limite é bastante variável. Esta pesquisa seguirá esta mesma orientação, fazendo uso dos termos *jovem* e *juventude* numa denominação geral, porém especificando como *adolescentes* ou *jovens adultos* quando se tratarem de faixas etárias diferenciadas.

Apesar de todas essas tentativas de definição e diferenciação dos termos, alguns autores defendem a idéia da universalidade da adolescência no que tange aos processos psicobiológicos (a exemplo de ABERASTURY e KNOBEL, 1981), enquanto outros descrevem essa etapa da vida como uma construção sócio-histórica, o que impede que lhe seja dado o estatuto de universal (algumas culturas não ocidentais não chegam a reconhecer a adolescência). Com exceção dos processos físicos e fisiológicos que de fato são universais (mudanças corporais e amadurecimento da capacidade reprodutiva), é muito freqüente a concordância entre os estudiosos do assunto sobre a influência do elemento sociocultural nas manifestações da adolescência. Esta se apresenta com características diversas e variáveis, dependendo da cultura e do momento sócio-histórico vivido por uma sociedade. O Brasil é um exemplo claro da enorme diversidade de juventudes, determinada pelos atributos de classe social, gênero, etnia, grau de instrução e até de origem regional. Embora os jovens estejam vivenciando a transição da infância para a vida adulta, o modo como experienciam,

simbolizam, constroem e representam essa passagem é fortemente influenciado por condições que ora limitam, ora impulsionam o seu processo de subjetivação e de integração social. *Contextualizar* a noção de juventude implica reconhecer diferenças e particularizar necessidades, conforme ilustra Rua:

Não há como ignorar que a jovem negra ou mestiça, nordestina, de 15 a 19 anos, enfrenta mais dificuldades que a jovem branca, do Centro-Sul, com a mesma idade. Ou do que o rapaz negro ou mestiço. Se for analfabeta ou se for mãe precoce, pior ainda. (RUA, in COSTA, 2000, p. 96).

Para aprofundar a compreensão do caráter histórico e sociocultural da *juventude*, faz-se necessário revisitar o momento em que esse período da vida ganhou destaque e passou a existir como categoria social. Isto auxilia na compreensão de que as *adolescências* são produtos de época e de contextos socioculturais específicos. Portanto, modificam-se, ao mesmo tempo em que produzem modificações; mudam suas formas de expressão e seu impacto na sociedade e no mundo adulto.

### **1.1.1 A invenção da adolescência**

A *juventude* é um fenômeno das sociedades industriais modernas. Estudos sociológicos revelam que antes, nas sociedades tradicionais européias e ainda hoje em algumas formações sociais (a exemplo das sociedades primitivas), não havia separação entre o mundo infantil e o mundo adulto (ABRAMO, 1994). Eisenstadt (apud ABRAMO, 1994) ao comparar a passagem da infância para a vida adulta entre as sociedades primitivas e as modernas, constatou que naquelas essa passagem se dá com relativa facilidade, uma vez que “os grupos etários têm funções e lugares definidos no sistema social” (p. 3), o que não ocorre nas sociedades modernas, “altamente diferenciadas”. O historiador Phillippe Ariès (apud ABRAMO, 1994), nos seus estudos que procuram reconstituir o momento em que se forma o sentimento moderno de infância, historia os processos vividos na sociedade moderna ocidental, os quais foram aos poucos levando à institucionalização da juventude, como período de preparação para a vida adulta.

Ainda segundo Ariès (apud ABRAMO, 1994), na sociedade medieval não havia separação entre o mundo infantil e o adulto, nem entre o contexto familiar e o contexto social mais amplo. As crianças entravam para o mundo adulto convivendo com estes e aprendendo seus

jogos e trabalhos; “a família não era o núcleo básico da sociabilidade: as trocas afetivas e as comunicações eram realizadas no espaço coletivo, ‘num meio denso e quente’, com propensão aos encontros, às visitas, às festas” (ABRAMO, 1994, p. 5). No século XVII, com o crescimento industrial nas sociedades ocidentais, a família e a instituição escolar sofrem mudanças impactantes, que resultam num diferente olhar para a infância, assim como para o valor e os modos de aprendizagem do infante. A família deixa de ser uma extensão da coletividade e torna-se um núcleo privado, composto por pai, mãe e filhos, “fazendo desaparecer a antiga sociabilidade coletiva (...) (tornando-se) elemento central para as referências morais (dos filhos)” (p. 5). A escola, por sua vez, passa a ser o espaço institucionalizado para a aprendizagem da criança, e esta, já separada do meio social, passa a ficar também separada do convívio com os adultos “mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo” (ARIÈS, apud ABRAMO, 1994, p. 6).

À medida que o período de aprendizado escolar vai se estendendo e também com a especialização das classes de aprendizagem, a fase intermediária entre a infância e o mundo adulto vai ganhando consistência. No entanto, apenas os filhos da burguesia e da aristocracia é que podiam ficar de fora da vida produtiva e social, compondo a população escolar no século XVII, enquanto os demais continuavam no convívio com os adultos, passando logo cedo a assumir responsabilidade com o trabalho. No século XVIII, essa polaridade se acirra com o surgimento de dois ciclos de ensino: o curto (a escola), freqüentado pelo povo, e o longo (o liceu), que estendia o tempo de estudo e conseqüentemente de exclusão da vida produtiva, freqüentado pelos filhos da burguesia. Esta situação de desigualdade social ainda é muito comum em algumas localidades atuais, inclusive no Brasil, onde a grande maior parte da população jovem de baixa renda é excluída da formação escolar, devido à necessidade precoce de trabalhar – o que mobiliza a passagem rápida da infância para o mundo adulto – e à deficiência do ensino público, acarretando descrédito entre os jovens e seus familiares.

A partir do século XVIII e principalmente no século XX, a condição juvenil vai se ampliando e diferenciando cada vez mais. Porém é no início do século passado que essa temática surge como foco de estudo da sociologia (na passagem do século XIX ao XX), da psicologia (em 1905, nos Estados Unidos, com os estudos de Stanley Hall) e da psicanálise (também em 1905, com Sigmund Freud, em *Três ensaios sobre a sexualidade*). É nesse momento que a juventude chama a atenção da sociedade e da academia, quando seu comportamento foge aos padrões normais estabelecidos, representando uma ameaça à ordem social vigente, por parte

de grupos delinquentes, excêntricos e contestadores (ABRAMO, 1994), sobretudo nos períodos pós-guerras.

No período após a Segunda Guerra Mundial instauram-se grandes mudanças na sociedade, sendo este considerado por muitos autores como o momento em que se generaliza e internacionaliza a idéia de uma cultura juvenil (ABRAMO, 1994). Segundo a autora, isso se deu como decorrência de alguns fatores, como: a) a ampliação do período escolar para outras classes sociais além das classes burguesas; b) o ciclo de desenvolvimento industrial pós-guerra e a instauração das medidas sociais do *welfare state*, que possibilitaram a criação de novos bens, alimentando assim a cultura do consumo; c) o aumento da renda familiar e da oferta de empregos para jovens egressos da escola, possibilitando a estes o usufruto do próprio dinheiro em bens de diversão, fazendo surgir um mercado específico para os adolescentes; d) surgimento de um novo padrão de comportamento pautado na valorização do prazer, na cultura do lazer e do consumo – as roupas (*jeans*, jaqueta de couro), a música (*rock'n roll*), guloseimas (chicletes, refrigerantes) e meios de locomoção (a motocicleta) surgem como marcas distintamente juvenis (ABRAMO, 1994).

No final do século XX a condição juvenil se encontra ampliada para todas as classes sociais e se manifesta por meio de uma grande variedade de tipos, reunidos em torno de inúmeros e variados interesses, dentre eles as manifestações culturais, os grupos religiosos, o engajamento político, as lutas em torno de diferentes causas (defesa do meio ambiente, paz mundial, luta anti-racista, etc.).

### 1.1.2 Um olhar sobre o adolescer

Sou do maior ao menor  
 Pequena e grande  
 Do milímetro ao quilômetro  
 Mas sou dona do meu coração  
 Hoje busco o equilíbrio  
 E colho o que plantei  
 Pois o tempo passou  
 E eu sem sei se fui mais ou menos  
 Me sinto num caldeirão de sentimentos  
 Mas hoje sei que a minha energia é o meu guia  
 (*Quem sou eu*<sup>7</sup> do sujeito D)

---

<sup>7</sup> O *Quem Sou Eu* é a atividade básica de sustentação da proposta político-pedagógica do CRIA, que se constitui na expressão poético-histórica do jovem sobre si, através da revelação do seu momento presente.

Considerando que o foco desta pesquisa é o educador na sua lida com o jovem, e que esta é uma tarefa frequentemente tida como desafiante e muitas vezes difícil para os adultos, é indispensável que o mesmo conheça o processo da adolescência, a fim de definir seu papel junto a esta, tendo consciência dos seus limites, das possibilidades de intervenção e de uma interação positiva. Sendo assim, cabe aqui uma descrição dessa fase do ciclo vital, considerando o contexto das sociedades ocidentais.

Observa-se entre os estudiosos do tema certa celeuma quanto ao lugar de destaque dado aos aspectos evolutivos e, portanto, considerados universais e aos aspectos socioculturais da adolescência. Embora a psicologia enfatize os aspectos psicobiológicos e a sociologia compreenda a adolescência como produto de um contexto sociocultural, é clara a influência que esses fatores exercem mutuamente. Aberastury e Knobel (1981), psicanalistas que se debruçaram sobre o tema a partir do ponto de vista psicobiológico, ressaltaram a importância do contexto familiar, cultural, social e histórico como determinantes da qualidade das vivências que ocorrem durante essa fase e que contribuem tanto para obstruir como para impulsionar o processo de crescimento.

Como o adolescente constrói sua identidade no cenário da sociedade contemporânea? Como articula as exigências intrapsíquicas desencadeadas pelas mudanças físicas, fisiológicas e pela assunção de novos papéis sociais, com as exigências e os apelos do mundo que o cerca? Se, do ponto de vista da sociologia, a juventude foi “inventada” numa determinada época pela emergência de uma nova organização social e é circunscrita a determinadas culturas, para Aberastury e Knobel (1981) a adolescência possui um embasamento psicobiológico de características universais, portanto, comum a diversas culturas e marcos socioeconômicos. Isto sugere que a adolescência é um período da vida em que o sujeito, antes criança, passa por uma metamorfose que o transforma em adulto. Não importando o tempo que dure essa passagem, o sujeito se depara, na puberdade, com mudanças corporais e com a nova condição reprodutiva que fazem com que fique submetido a novas exigências do mundo adulto e também passe a ter novas demandas. É, portanto, uma fase de reestruturação psíquica, de reestruturação de papéis e de relações.

Segundo Aberastury e Knobel (1981), a construção de uma nova identidade na adolescência, a identidade de adulto, se dá com a elaboração do luto pela perda de sua identidade de criança. Sorenson (apud ABERASTURY e KNOBEL, 1981) descreve identidade como sendo “a

criação de um sentimento interno da semelhança e continuidade, uma unidade da personalidade sentida pelo indivíduo e reconhecida por outro, que é o ‘saber quem sou’” (p. 32). Longe de ser um sistema interno e impenetrável à mudança, a identidade é um processo psicossocial, que preserva um sentimento de semelhança e continuidade consigo mesmo, frente a mudanças internas e externas. A construção de uma nova identidade não é comumente vivenciada pelo adolescente como um processo tranquilo. Ao contrário, se faz em meio a um turbilhão de sentimentos e ações contraditórias, de arroubos de iniciativas maduras e recorrentes atitudes infantis e de assunção de identidades múltiplas, causando estranhamento e, muitas vezes, conflitos com o meio familiar e social. Isso caracteriza a “normal anormalidade da adolescência” (Aberastury e Knobel, 1981), fase transitória, mas que precisa ser intensamente vivida e elaborada. Anna Freud descreve muito bem essa ambivalência:

Os adolescentes são egocêntricos e materialistas e, ao mesmo tempo, cheios de idéias elevadas. Eles são ascéticos, mas subitamente mergulharão numa indulgência instintiva, digna de mentalidades primitivas. Às vezes, seu comportamento para com outras pessoas é grosseiro e sem consideração, ainda que eles mesmos sejam extremamente sensíveis. Seus temores oscilam do otimismo esfuziante ao pessimismo negro. Às vezes eles trabalham com um entusiasmo infatigável e outras, são preguiçosos e apáticos (Anna FREUD, apud PALADINO, 2005. p. 63).

A perda da identidade infantil se dá com a realização de três lutos fundamentais, segundo Aberastury e Knobel (1981): o *luto pelo corpo infantil perdido*, no qual o desenvolvimento dos caracteres secundários leva a mudanças intensas no corpo, sentidas pelo sujeito como uma intrusão e algo fora do seu controle; desta forma, a alteração do esquema corporal, o estranhamento do próprio corpo, mobiliza defesas como intelectualização, retraimento, labilidade motora, etc. *Luto pelo papel e identidade infantis*, que o obriga a uma renúncia da dependência e à assunção de responsabilidades que por vezes o assusta, fazendo-o vez ou outra refugiar-se em atitudes infantis; e o *luto pelos pais da infância*, que gera sentimentos ambivalentes de rejeição e de desamparo devido à desidealização das figuras parentais. Em paralelo a tudo isso ocorre o luto pela bissexualidade infantil também perdida, o que implica uma definição sexual e a escolha de um parceiro ou parceira.

Vê-se, portanto, que é uma fase em que o sujeito se despoja de uma identidade – ou é forçado a se despojar para construir outra, diferente em vários aspectos. É um processo de *despersonificação* (Aberastury e Knobel, 1981), no qual ele vive uma condição em que *não é*

*mais* (criança) e *ainda não é* (adulto). O que é então? Ao buscar uma nova identidade, o adolescente se lança na busca de novas identificações, encontrando na convivência grupal o terreno fértil para suas explorações e experimentações. Nessa busca, a instabilidade é a constante: muda o gosto musical, a forma de se vestir, se despoja de alguns ídolos e adere apaixonadamente a outros, apresenta constantes flutuações de humor e de estado de ânimo. Dentro do grupo, a busca de uniformidade (de gostos, estilos, modas, costumes, etc.) proporciona segurança e estima pessoal, ao mesmo tempo em que o adolescente busca materializar uma proposta de vida diferente daquela do meio familiar e social. Esta reestruturação psíquica, a *normal* anormalidade do adolescente, o predispõe a uma *vulnerabilidade psíquica*, tendo o meio familiar e social um papel determinante na qualidade desse processo. Acrescenta Carvajal (apud PALADINO, 2005): “Resultado da interação de todas estas mudanças surge pouca capacidade de discriminação, na qual se mesclam fantasias infantis e adultas. Há, portanto, uma espécie de estranhamento diante desta nova realidade que se apresenta...” (p. 65). Segundo Aberastury e Knobel (1981), essa vulnerabilidade também o torna permeável para absorver muito do que lhe chega de fora, inclusive os aspectos conflitivos do meio, predispondo-o a ser o alvo das projeções dos aspectos falhos da sociedade. A *vulnerabilidade psíquica* aumenta entre os jovens de classes menos favorecidas, uma vez que não possuem garantia de condições favoráveis ao desenvolvimento de sua subjetividade. A dificuldade de subsistência, o desemprego, a falta de perspectiva futura, o sentimento de exclusão; a fragilidade do equilíbrio familiar em função desses fatores; a ausência de modelos de identificação; a relativização dos valores e a ausência de limites, constituem o terreno movediço no qual esses jovens lutam para se afirmar enquanto sujeitos. Sentem-se ameaçados por um futuro incerto e muitas vezes dramático, o que gera total insegurança com relação à conquista da autonomia e à possibilidade de se tornarem adultos.

Por outro lado, a transição vivida pelo adolescente promove neste uma total revisão dos valores do mundo adulto, comumente expresso por uma atitude de rechaço ao estabelecido. O adolescente, em sua necessidade de intelectualizar e fantasiar (traços característicos do seu estágio cognitivo), idealiza um mundo diferente e melhor, projeta uma sociedade mais justa, incorpora uma ideologia, assumindo atitudes sociais reivindicatórias que, quando são construtivas e encontram canais de expressão e de aceitação, se tornam importantes focos de mudança social, como é o caso do *protagonismo juvenil*. No entanto, é curioso constatar que as atitudes transgressoras e anti-sociais dos jovens são os aspectos que mais chamam a atenção da sociedade e que mais mobilizam a necessidade de estudos e de ações públicas. Haja vista



que tanto na sociologia como na psicologia o interesse pelo tema despontou após irromperem fenômenos de delinquência juvenil ou de comportamentos considerados “anormais” pelo seu caráter excêntrico ou contestador. A juventude tem sido mais evidenciada como “problema social”, como uma ameaça às normas estabelecidas e ao aparente equilíbrio da sociedade (ABRAMO, 1994 e 1997; ABERASTURY e KNOBEL, 1981; SPOSITO, 1997). Mesmo na literatura sobre jovens, a referência a seu caráter contestador e transformador geralmente é colocado lado-a-lado com a referência às tendências delinquentes, evidenciando quão tênue parece ser essa fronteira, a depender do modo como essas atitudes são interpretadas e recebidas pelo meio social.

Por que o poder questionador e contestador dos jovens mobiliza tantas preocupações e providências por parte da sociedade, que na verdade mais parecem estratégias veladas de controle? Tem-se a impressão de que o mundo adulto tem medo de dialogar com o jovem, de abrir espaço para ouvi-lo, trocar experiências e informações, conhecer e dialogar com suas propostas. Medo de que os jovens subvertam a ordem das coisas, medo da perda do controle adulto e de desestruturação social. A perspectiva desta pesquisa é justamente a de possibilitar a abertura de canais de expressão para o jovem, por meio da figura do educador, e a criação de espaços de diálogo e parceria entre os dois mundos, por meio da proposta do *protagonismo juvenil*. É preciso que os adultos *ousem* entrar nessa relação dialógica e *descubram* que os jovens não são destituídos de bom senso e responsabilidade. Que é possível, *junto com eles*, construir propostas e ações para o bem comum. Abramo reforça essa idéia:

De um modo ligeiro e quase caricatural, podemos retomar o modo como a juventude veio sendo tematizada durante a segunda metade desse século para verificar como acabou sendo sempre depositária de um certo medo, categoria social frente à qual se pode (ou deve) tomar atitudes de contenção, intervenção ou salvação, mas com a qual é difícil estabelecer uma relação de troca, de diálogo, de intercâmbio (ABRAMO, 1997, p. 30).

Considerando a necessidade de compreender a juventude a partir do reconhecimento de sua diversidade e especificidades, nesta pesquisa será tomada como referência para análise uma dupla vertente: uma *biopsicológica*, que considere toda a turbulência gerada pelas mudanças físicas e psicológicas pelas quais o jovem está passando, levando em conta seu processo de subjetivação e representação destas vivências; e outra *sociocultural*, que contextualiza as diferentes juventudes, marcadas pelo momento histórico, pelas condições sociais e pela cultura dominante.

## 1.2 As juventudes no cenário da contemporaneidade

Mas em que contexto os jovens, com suas diferentes juventudes, estão inseridos no mundo atual? O que caracteriza essa ambiência contemporânea na qual todos eles, de diferentes modos, lutam para afirmar sua identidade, para serem reconhecidos como sujeitos de direitos? A partir da segunda metade do século XX, o mundo vem passando por um intenso processo de reestruturação. Se o projeto da modernidade, surgido na Europa a partir do século XVII, até então se circunscrevia a um tempo e a uma localização geográfica, aos poucos foi criando tentáculos que hoje alcançam todos os cantos do globo (GIDDENS, 1991). O mundo testemunhou fatos que para vários autores desencadearam a crise da modernidade, gerando mudanças em todas as esferas da sociedade: desenvolvimento técnico e científico, crescimento urbano, sofisticação dos sistemas de comunicação de massa, fortalecimento de estado-nação, expansão do mercado capitalista mundial, etc. (BERMAN, 1986). Pós-modernidade, sociedade pós-industrial, modernidade tardia... muitos têm sido os termos usados para definir a entrada nessa nova fase, e os autores divergem em muitos aspectos; mas todos concordam que desde a falência do socialismo soviético, a crise do capitalismo e, sobretudo, a revolução microeletrônica, o mundo mudou, e bastante. Analisando esse contexto, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) acrescentam:

Os desdobramentos heterogêneos desses fenômenos trazem profundas conseqüências nos planos da vida social, das práticas cotidianas e da subjetividade de homens e mulheres, produzindo simultânea e contraditoriamente a afirmação e negação de paradigmas, valores, concepções e práticas de trabalho, de vida e de educação (p. 413).

De que modo essa nova ambiência afeta os jovens de hoje, uma vez que nasceram e cresceram imersos no curso dessas mudanças? Ainda segundo Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), o fato de os jovens de hoje não possuírem referências do passado “conduz a uma certa naturalização daquilo com que se deparam”, o que reduz as possibilidades de comparações e contraposições. Os autores chamam a atenção para o fato de os jovens de hoje viverem uma história particular, que não é coletiva nem pública, um “presente contínuo”, como prefere Hobsbawm (2000), uma vez que vivenciam situações inteiramente novas, não só para eles mesmos, como para seus pais e a sociedade como um todo. Assim, a situação de desemprego e a difusão da tecnologia informática, por exemplo, geram contextos que não têm precedentes

na história, o que faz com que a própria história seja praticamente dispensada pelos jovens nos dias de hoje.

Sendo assim, para pensar o ingresso nessa nova etapa do processo civilizatório, Costa (2000) sugere uma análise a partir de três planos: o *econômico*, marcado pela globalização dos mercados; o *tecnológico*, que inaugura o ingresso na era pós-industrial; e o *sociocultural*, chamado por alguns de pós-modernidade.

### **1.2.1 Plano econômico: o jovem no mundo globalizado**

Ontem mundo era pequeno porque terra era grande; hoje mundo é muito grande porque terra é pequena... (Gilberto Gil)

No plano econômico ressaltam-se a crise do desemprego e o aumento da exclusão social, problemas que atingem o mundo todo. Isto é resultado da globalização de mercados e da internacionalização do capital, que exigem que os países elevem seus níveis de produtividade e de qualidade na produção de bens e serviços, a fim de competirem na economia internacional (COSTA, 2000). A indústria e o setor de comércio e serviços estão passando por grandes transformações, sempre com o objetivo de aumentar a produtividade e a qualidade. Daí o incremento crescente de inovações tecnológicas, fazendo com que as máquinas ocupem o lugar de pessoas; e das alterações na organização do trabalho, exigindo um novo perfil de trabalhador (MARTINS, 2002). Isso atinge tanto os jovens de classe média como os menos favorecidos, que vêm limitadas as suas perspectivas de trabalho, uma vez que a profissionalização e a qualificação passaram a ter pouca validade num mercado em que prevalece a polivalência das habilidades.

Segundo Martins (2002), essa situação de desemprego não é consequência apenas da mudança dos padrões produtivos, e sim da ausência do Estado no processo de regulamentação do mercado e das relações entre trabalhadores e empresas. A situação do jovem se complica, sobretudo nas camadas menos privilegiadas, na medida em que a exigência de uma escolaridade mínima (agora o Ensino Médio completo) compete com a necessidade, muitas vezes precoce, de trabalhar. Além de ter que conciliar as duas atividades, luta para vencer o descrédito e a desmotivação de uma escola que não atende seus desejos, não compreende suas necessidades e não fala sua linguagem. Muitos desistem de estudar, dando início a um círculo vicioso marcado pelo baixo nível de escolaridade e de desqualificação profissional e,

por outro lado, pelo desemprego ou má remuneração, sofrendo uma dupla exclusão: a do mercado de trabalho e a do acesso à educação. Por isso, é grande o número de jovens que exercem atividades informais (vendedores ambulantes, guardadores de carro, flanelinhas, etc.), lutando de uma forma ou de outra para garantir sua subsistência, muitas vezes precária.

O Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2003<sup>8</sup>, ao fornecer um amplo panorama da juventude no Brasil, revelou que a concentração de renda continua mantendo desigualdades sociais e “reforçando a vulnerabilidade de amplos segmentos da população – brancos pobres, pretos/pardos – e de âmbitos geográficos – como as regiões Norte e Nordeste, historicamente desfavorecidas” (WAISELFISZ, 2004, p. 182), dificultando o acesso a serviços essenciais, como educação e saúde. A pesquisa demonstrou que grande parte dos jovens de baixa renda deixa a escola entre os 15 e 17 anos (ou antes), devido à necessidade de trabalhar, sendo que muitos não conseguem chegar ao Ensino Médio. Vale ressaltar um fator agravante: a discriminação racial, embora velada, revela-se de forma gritante nas taxas de escolarização e analfabetismo, muito altas entre pretos e pardos.

Apesar de dados quantitativos da pesquisa indicarem avanços (ainda que moderados) na alfabetização e na expansão da matrícula no Ensino Fundamental e Médio, o panorama que se tem não é muito alentador: os dados denunciam a qualidade precária do sistema educacional brasileiro, no qual o incremento na oferta de matrículas e no índice de aprovações mascara um ensino deficiente (WAISELFISZ, 2004). Embora as estatísticas alardeiem um investimento em direção à garantia da escolaridade mínima, o poder público parece ignorar as dificuldades encontradas também por aqueles que concluíram o Ensino Médio sem qualidade. Estes engrossam a fila dos desempregados<sup>9</sup> porque saem despreparados para competir por uma vaga no mercado de trabalho – são sujeitos que mal conseguem ler, escrever e realizar cálculos. Nessa compreensão, o relatório tenta ratificar os limites que a educação impõe:

---

<sup>8</sup> Relatório produzido pela UNESCO que oferece o mapeamento da situação dos jovens do Brasil nas áreas de educação, renda e saúde, nas diversas unidades federativas do país, a partir da elaboração do Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDV) (WAISELFISZ, Julio Jacobo. Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2003. Brasília: UNESCO, 2004).

<sup>9</sup> Segundo pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) em 2005, a taxa global de desempregados é quase duas vezes maior na faixa etária entre 16 e 24 anos no Distrito Federal, em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Recife e Salvador, quando comparada aos que têm mais de 25 anos. Em Salvador, o desemprego atinge 18,9% daqueles com mais de 25 anos, enquanto entre os mais jovens alcança 41,4%. (Disponível em: <[www.dieese.org.br/esp/estpesq24\\_jovensOcupados.pdf](http://www.dieese.org.br/esp/estpesq24_jovensOcupados.pdf)> Acesso em: 02/11/2006)

Ficou comprovado o enorme poder discriminador do fator educacional sobre as oportunidades no mercado de trabalho, tanto na empregabilidade quanto nas possibilidades salariais. Com limitadas condições de acesso educacional, o destino de grande parte de nossa juventude encontra-se predeterminado. Sem condições de progresso educacional, sem experiência laboral, com escassas oportunidades no mercado de trabalho, engrossa o exército dos jovens sem atividade socialmente definida, muitos deles enveredando pelos poucos caminhos que a realidade lhes oferece, sejam legítimos ou ilegais (WAISELFISZ, 2004, p. 182).

Os dados da pesquisa também refletem o crescente índice de violência que envolve os jovens, demonstrando que “a mortalidade juvenil vem crescendo historicamente, contrariando as tendências do restante da população, cujas taxas de mortalidade vêm caindo” (WAISELFISZ, 2004, p. 184), sendo que a principal causa das mortes são as denominadas mortes violentas (homicídios, suicídios e acidentes de trabalho)<sup>10</sup>.

Vê-se, portanto, que os problemas de baixa escolaridade, desemprego e predisposição à violência refletem o grau de *vulnerabilidade social*<sup>11</sup> a que estão expostos muitos jovens de classes menos favorecidas. É nesse contexto que o *protagonismo juvenil* é convidado a ser o assunto principal deste estudo, uma vez que se constitui como uma via de resistência e luta por parte dos jovens, no sentido de transformar essa situação.

Muitos dos autores que debatem a temática da dificuldade de inserção do jovem no mercado de trabalho concordam que a crise da educação seja fortemente responsável por essa situação. Se para os jovens de classes menos favorecidas estudar já não pode ocupar um lugar de prioridade em suas vidas, e a frequência à escola já é uma grande dificuldade no seu dia-a-dia, ao fazê-lo se deparam com um ensino desmotivante, com uma escola que se coloca como uma realidade à parte daquela vivida por eles. Esses jovens, em sua maioria, “não entram” jamais na escola, no sentido simbólico do termo (entrar nas atividades, nos conteúdos, nos objetivos específicos da escola), “ou, pelo menos, entram com dificuldade, em parte e nela sentem-se

---

<sup>10</sup> O *Relatório de Desenvolvimento Juvenil – 2003* (WAISELFISZ, 2004) apontou que um em cada dois óbitos juvenis tem sua origem em fatos violentos, sendo que o índice de suicídio no país é baixo. Ainda segundo o relatório, se em 1998, na população geral brasileira, só 8,7% dos óbitos deveu-se a causas violentas, na população jovem essas causas foram responsáveis por 52,3% dos óbitos. Segundo o estudo “Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina” (ABRAMOVAY, 2002), observa-se o aumento da delinquência juvenil em todas as cidades da América Latina, sendo que a maior parte das vítimas de homicídios são homens jovens, solteiros, de classe baixa e que abandonam a escola.

<sup>11</sup> Por *vulnerabilidade social* entende-se “o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores (capital financeiro, capital humano, experiência de trabalho, nível educacional, capital físico, recursos familiares, etc.), sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade” (ABRAMOVAY et al, 2002. p. 13).

*sempre mais ou menos estrangeiros*” (Charlot, 2001, p. 149). Essa escola, pública, vai aos poucos se convertendo num mero instrumento para a busca de certificação. Nesse sentido, Sposito acrescenta:

(...) ressaltado aqui (...) o enfraquecimento da capacidade de ação socializadora da escola sobre a maioria dos jovens, que mantêm com ela uma relação de distanciamento construído no interior da condição de aluno, e, de outro, o predomínio de uma relação instrumental em que a busca de alguma certificação se torna o móvel fundamental do projeto escolar. (Ibid, 1997, p. 89)

A inadequação da escola ao atual mercado de trabalho e sua incapacidade de formar sujeitos com o perfil que requerem as novas profissões do futuro, são outros fatores citados como responsáveis pela crise da maioria dos jovens na sociedade. No entanto, há quem discorde disso e minimize o peso atribuído à educação como fator gerador de toda essa crise. Segundo Bock (2002), esse argumento “trata-se mesmo de um discurso ideológico que acaba até justificando o desemprego” (p. 29), pois a qualificação que o mercado reclama (aquisição de conhecimentos e habilidades para o exercício de determinada atividade) não se dá apenas por meio de uma educação formal. Para ele, o problema é matemático, ou seja, o número de empregos é muito menor do que a oferta de pessoas que precisam trabalhar. Com isso, a seleção se torna mais rigorosa, sendo bem-sucedidos aqueles com maior qualificação. E os excedentes, mesmo bem qualificados, continuarão competindo com outros. Imagine como ficam aqueles que possuem pouca ou nenhuma qualificação? Além disso, argumenta o autor, “o capital não precisa muito da escola para formar sua mão-de-obra... se houver necessidade, elas (as empresas) atualizam rapidamente seus funcionários, ou os demitem e contratam outros com os conhecimentos e habilidades requeridos” (BOCK, 2002, p. 29). Conclui que a escola não deve se adequar aos movimentos do mercado, pois as empresas se encarregam de formar os profissionais de que precisam.

Ainda sobre essa questão de ser ou não papel da escola a preparação do sujeito para o mercado de trabalho, Silva (2000) faz uma crítica severa aos modelos que seguem essa consigna, denominando-os de “escolas-fábricas”, por reproduzirem o modelo fabril de produção em massa. Nesses modelos, aos professores cabe a distribuição do “saber-produto”, preparando os alunos para a futura colocação no mercado de trabalho, por meio da formação de “competências”. O que se vê é uma prática educacional empobrecida de sentido e de envolvimento, tanto para a figura do professor como para o aluno, uma vez que conteúdos e

metodologias são “pacotes prontos”, vindos das administrações superiores – do Ministério da Educação, da diretoria das escolas e dos coordenadores pedagógicos – submetidos à “lógica racionalizadora do capital”. Servem, portanto, “ao espírito de capitalismo, isto é, a ideologia do desenvolvimento, a ideologia da mobilidade ascensional” (SILVA, 2000, p. 81).

Esse debate remete à reflexão sobre o papel da escola nos dias atuais. Nesse sentido, este estudo acolhe a perspectiva educacional proposta pela UNESCO e veiculada através da *Carta de Delors*<sup>12</sup>, que busca integrar mais do que visões diferentes, diferentes demandas para o desenvolvimento do educando, incluindo sua inserção no mundo do trabalho e na vida social. Tomando como ponto de partida o tipo de homem que se quer formar e o tipo de mundo que se quer ter, a Organização das Nações Unidas (ONU) vem ressignificando e ampliando o conceito de educação, o qual vem norteando programas educacionais em vários países, inclusive no Brasil<sup>13</sup>. Reconhecendo que a educação escolar de hoje se orienta basicamente para o acúmulo de conhecimentos, o relatório sustenta que a educação para o século XXI deverá ser cada vez mais pluridimensional, e para isso propõe dois grandes objetivos: “ampliar a educação ao conjunto da *experiência* humana (aprender a ser, a conviver, a fazer e a aprender) e estendê-la ao longo de toda a vida, transcendendo os limites da instituição e da idade escolar” (COSTA, 2000, p. 50).

Sendo assim, a escola deixa de ser um espaço destinado apenas à transmissão de conhecimentos, para ocupar-se em educar para a vida, o que implica criar espaços para que os sujeitos possam desenvolver suas potencialidades na esfera pessoal, social e profissional. Essa visão supera uma dimensão individualista e segue em direção a uma formação mais vinculada à mobilização dos planos social e coletivo. A nova LDB e a reforma do Ensino Médio foram construídas sobre as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a ser, aprender a fazer, a conviver e a aprender. Como observa Costa (2000), o artigo da Constituição Federal que trata do direito à educação, também contempla esse olhar pluridimensional para o sujeito educando, considerando-o como pessoa, cidadão e trabalhador:

---

<sup>12</sup> *Carta de Delors* é o relatório feito para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, formada por 14 educadores de várias partes do mundo e coordenado por Jacques Delors, em 1998. Este relatório tem o objetivo de contribuir para o debate mundial sobre o delineamento de uma nova concepção de escola para o próximo milênio (COSTA, 2000).

<sup>13</sup> A atuação da UNESCO no Brasil se caracteriza por projetos/acordos de cooperação técnica com órgãos governamentais, privados e organizações da sociedade civil, além de monitorar o cumprimento de metas e compromissos internacionais assumidos pelo país.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal, artigo 205).

Observa-se, portanto, que o *protagonismo juvenil*, como uma prática espontânea ou enquanto proposta pedagógica, se adequa inteiramente aos objetivos postulados pela *Carta de Delors*, voltados para a formação integral do educando, pois embora esta prática se relacione basicamente com a preparação para a cidadania, seus benefícios têm extrapolado em muito esse campo (COSTA, 2000). O *protagonismo juvenil* contribui, no plano pessoal, para o desenvolvimento da autonomia, auto-estima, autoconfiança, do projeto e do sentido da vida e da autogestão; no plano coletivo, para o desenvolvimento da co-gestão e heterogestão, para a aprendizagem do trabalho em grupo, capacitação para o trabalho através de práticas e vivências estruturantes, para administração e aceitação das diferenças interpessoais; mas sobretudo para a formação de valores construtivos numa época ameaçada pelo individualismo e pela extrema relativização de valores. A participação ativa e crítica dos jovens no mundo é uma possibilidade de reescrever a história de forma diferente. “A globalização não é irreversível”, adverte Santos (2005), que acrescenta:

Portanto, é lícito dizer que o futuro são muitos; e resultarão de arranjos diferentes, segundo nosso grau de consciência, entre o reino das possibilidades e o reino da vontade. É assim que iniciativas serão articuladas e obstáculos serão superados, permitindo contrariar a força das estruturas dominantes, sejam elas presentes ou herdadas (p. 161).

Portanto, uma outra globalização é possível se for construída pelos que dela se encontram excluídos. O *protagonismo juvenil* convida os jovens a tomarem as rédeas da situação, fazendo a sua parte na construção da democracia e da história.

### **1.2.2 Plano tecnológico: a emergência do “novo espectador”**

A juventude em particular vem passando por uma ‘mutação perceptiva’.  
(Marco Silva)

Acontecimentos marcantes ocorridos no final do século XX inauguram a entrada da sociedade na chamada era “pós-industrial”, gerando uma revolução tecnológica cujo impacto se observa



em todos os setores da sociedade. Da máquina chamada *computador* passa a depender a gerência dos negócios, das instituições e da vida das pessoas. Esse contexto é muito bem ilustrado por Silva (2000):

O computador é o ponto culminante do processo de gestação desta sociedade que vem desde o telefone, rádio, cinema e televisão. Seu progresso técnico vai permitindo que ele englobe todos os meios de informação e comunicação anteriores, tornando-se o centro processador da informação. Sua presença cada vez mais decisiva como infra-estrutura de processos sociais (finanças, comércio, meios de comunicação, lazer, educação, etc) tem implicações profundas na configuração da própria sociedade... (p. 29)

E o que dizer da influência dessa revolução infotecnológica sobre a geração jovem? Esses que já nasceram imersos nessa nova ambiência digital, que usam o computador como um brinquedo e se divertem explorando suas inúmeras possibilidades; esses que aos dois anos de idade já são íntimos do *mouse* e com ele exercitam sua tenra capacidade de fazer escolhas; esses que dispensam um livro, um telefone ou um meio de transporte para navegar pelo mundo, conhecer e interagir com pessoas de praticamente qualquer parte do globo. Para os jovens, as novas tecnologias não são uma novidade em suas vidas. É tão natural como a própria vida. É novidade sim para os adultos que assistiram ao crescimento dessa onda, que viram o seu dia-a-dia aos poucos sendo transformado por ela, que tiveram que fazer um esforço para se adaptar a essa nova “ordem”, para não ser atropelados por essa marcha contínua. Novidade também o é para aqueles que observam perplexos a desenvoltura com que os jovens de hoje transitam entre o mundo real e o virtual.

As novas tecnologias de informação e comunicação geraram mudanças substanciais na percepção dos jovens, no seu modo de aprendizagem e até no estilo de conhecimento. Isso aumentou o fosso entre estes e o sistema escolar, entre a linguagem que é falada pelos jovens e a que é falada pelos educadores (pais, professores e adultos em geral), entre o que se ensina e o que se quer aprender. Não é à toa que a escola vem perdendo sua função socializadora e que a rua vem adquirindo relevância enquanto espaço para conformação da identidade juvenil (SPOSITO,1996).

Para compreender essa “mutação perceptiva” que vem ocorrendo com a geração jovem, Silva (2000) é aqui mais uma vez convidado a oferecer sua contribuição sobre a ingerência da

informática e do computador do tipo conversacional<sup>14</sup> na vida atual, o que resultou em transformações substanciais no modelo de comunicação. Segundo o autor, o controle remoto e o *videogame* são os precursores de uma nova modalidade comunicacional por ele denominada *interativa*, desde que o usuário aprendeu a construir sua própria programação, transitando por diversos canais de tv (*zapping*), e aprendeu com os *videogames* a manipular imagens na tela da televisão. A partir daí, a comunicação rompe com o paradigma da transmissão que separa emissão e recepção, fazendo surgir um modelo dialógico, que permite participação, intervenção e co-autoria dos interlocutores.

Silva denomina modalidade comunicacional *massiva* aquela engendrada pelos meios de comunicação de massa, como o rádio, o cinema, a imprensa e a televisão, e na qual o usuário se mantém passivo e receptor de um produto pronto e acabado; e modalidade comunicacional *interativa* a que permite ao usuário “ver, ouvir, ler, gravar, voltar atrás, ir adiante, enviar, receber e modificar conteúdos e mensagens entendidos como espaços de intervenção, de negociação inacabados. Cada um experimentando não mais a disjunção da emissão/recepção, mas a co-autoria” (SILVA, 2000, p. 14). Esta interatividade é pelo autor considerada “espírito do tempo”, uma tendência geral na atualidade, “um processo em curso de reconfiguração das comunicações humanas em toda sua amplitude” (p. 10) e que afeta sobremaneira os jovens em sua experiência comunicacional, trazendo conseqüências significativas na sua relação com o mundo e em especial com a escola.

Silva (2000) define *interatividade* como um tipo de interlocução que possibilita a modificação de conteúdo da mensagem pelos interlocutores, por meio de um processo de intervenção e criação, concebendo-a como obra inacabada e sempre passível de novas modificações. Para facilitar a compreensão do conceito de interatividade, o autor sugere uma comparação com o *designer* de *software* interativo: “...ele constrói uma rede (não uma rota) e define um conjunto de territórios a explorar... este (o receptor), por sua vez, torna-se ‘utilizador’, ‘usuário’ que manipula a mensagem como co-autor, co-criador, verdadeiro conceitor” (SILVA, 2000, p. 11). Esse receptor “conceitor” é o que Silva denomina *novo espectador*, ou seja, aquele que não mais aceita passivamente o que lhe é transmitido, mas que procura interagir com a

---

<sup>14</sup> Os computadores do tipo conversacionais são aqueles cuja memória funciona segundo o modelo de “hipertexto”, que possibilita, ao clique do *mouse*, “a abertura de múltiplas janelas, interconectando o texto com inúmeros textos, permitindo ao usuário adentramento e manipulação fáceis” (SILVA, 2000, p. 14).

mensagem, produzindo novas mensagens. Silva associa o *novo espectador* à juventude e às tecnologias hipertextuais e diz como ele se comporta:

O novo espectador vem aprendendo a não seguir de modo unitário e contínuo uma transmissão de tv, fazendo uso do controle remoto (...) A juventude em particular vem passando por uma “mutação perceptiva”. Ela transita da “percepção tradicional” estática, linear, à percepção baseada na “colagem de fragmentos” – vejam os clipes musicais por exemplo, que dão lugar a um crescimento de destreza perceptiva e de velocidade Gestáltica. Essa juventude encontra nas tecnologias hipertextuais um ambiente complexo que traz a nova dimensão da sua “mutação perceptiva” em curso (SILVA, 2000, p. 15).

Essa impregnação da *interatividade* no âmbito das comunicações não se limita apenas a contextos que permitem o acesso a computadores. Hoje em dia as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas: nos jogos de vídeo, nas máquinas fotográficas e de filmar, no CD-ROM, no aparelho celular, sem falar na iminência da tv digital. Se o acesso a alguns desses aparelhos ainda é um privilégio das classes mais favorecidas, eles vêm se tornando cada vez mais populares através da disponibilização de computadores nas escolas públicas, em centros comunitários e espaços públicos diversos.

Silva (2000) observa que a modalidade comunicacional *interativa* tornou-se também uma estratégia mercadológica, segundo a qual ofertar e comprar o produto vieram ao encontro dessas novas disposições para a *interatividade*. Os estrategistas de *marketing* passaram a perceber que o consumidor “não é mais tão manipulável, que adquire maiores padrões de exigência diante da variedade de opções de escolha” (p. 12). Ou seja, hoje em dia o ato de comprar dispensa o deslocamento do cliente ao estabelecimento comercial de seu interesse, podendo fazê-lo no *mercado eletrônico* via internet. A oferta não se limita à exposição do produto no ciberespaço, mas permite uma verdadeira experiência de adentramento e modificação deste pelo usuário-consumidor, seja para adequá-lo a seu gosto e necessidade, seja para experimentá-lo antes de o adquirir, ou ainda para efetuar a compra de acordo com sua conveniência. No entanto, o convite à participação do consumidor, a disposição a estabelecer com este uma relação dialógica, não está presente só no ciberespaço, mas é uma tendência crescente na esfera mercadológica e em todas as classes sociais.

Ainda segundo Silva (2000), a emergência da *interatividade* também está presente na esfera social, uma vez que a sociedade vem se configurando e se organizando em redes, numa diversidade de grupos com estilos e demandas diferentes. Essa proliferação de tipos,

acompanhada da assunção e valorização das diferenças, levou à “desmassificação” do social. Devido a isso, a indústria cultural e o mercado em geral não conseguem mais garantias de adesão massiva a seus produtos, como outrora. Hoje o consumidor *faz por si mesmo*<sup>15</sup>, não é mais tão manipulável e torna-se cada vez mais exigente diante das opções de escolha. Sendo assim, “o social desmassificado realimenta o mercado e este realimenta a diversidade de interesses de estilos” (Silva, 2000, p. 54). É um movimento recursivo em que os sujeitos (consumidores-usuários-fruidores) de algum modo enunciam suas preferências, o mercado dá conta de ofertá-las e de conduzir a novas enunciações. Como exemplos, o autor cita os programas de tv que contam com a participação direta do telespectador para decidir, escolher, modificar e finalizar o enredo segundo seu interesse e estilo. A estratégia do *faça você mesmo* rompe as fronteiras do gueto *punk* e passa a “configurar-se como ambiência da esfera social”. Nesse contexto, Vianna (apud SILVA, 2000, p. 53) acrescenta:

A lição faça você mesmo (“do-it-yourself”) do punk passou a ser a tendência dominante (interatividade!) da fragmentária e fragmentada indústria do entretenimento dos anos 90. De repente toda a humanidade está louca para se expressar, interagir...

Se todo esse movimento tem resultado em sujeitos (usuário-consumidor-fruidor) menos submissos à uniformização, à massificação e mais interativos, em jovens estudantes afeitos a uma aprendizagem menos fundada na dependência dos adultos que na exploração dos ambientes multimídia, como a escola vem reagindo a essa nova modalidade comunicacional e às demandas desse *novo espectador*? Na avaliação de Silva (2000), a escola está em crise, não só no Brasil, mas em várias partes do mundo, uma vez que não tem se dado conta das modificações que as novas tecnologias de informação provocaram na sociedade, em especial na comunicação. Em extensão, as novas tecnologias geraram mudanças substanciais na percepção dos jovens, no papel do educador e nos modos de aprendizagem. A escola continua aferrada ao modelo tradicional e falido do modo de transmissão que separa emissor de receptor, perpetrando uma aprendizagem desapaixonada e burocrática.

---

<sup>15</sup> Silva (2000) toma essa expressão emprestado do movimento *punk*, que diz “do-it-yourself” (*faça você mesmo*), para traduzir a tendência cultural característica da pós-modernidade: ausência de “arcabouços religiosos”, de “marcos referenciais” e de “narrativas interpretativas totalizantes”. “Nesta condição, o indivíduo está só ou em segmentos, em tribos semelhantes, buscando satisfazer e expressar seus interesses e estilos. Nesta busca, ele faz por ele mesmo” (p. 52)

Silva chama a atenção para a contribuição de Paulo Freire sobre o tema da transmissão em sala de aula, mas constata que a escola pouco mudou na comunicação entre alunos e professor, pois continua repetindo o modelo de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”. A escola insiste num modelo de comunicação *unidirecional* (mensagem fechada, acabada, imutável e linear; emissor transmissor da mensagem para o receptor passivo) e ignora a emergência da modalidade *interativa*, que instaura um tipo de mensagem/conhecimento modificável, sugerida pelo emissor como um território (“labirinto”) a explorar, aberto à intervenção e modificação do receptor co-autor e co-criador (Silva, 2000, p. 73). A escola parece não saber fazer diferente, pois a rapidez das mudanças que as novas tecnologias operam na sociedade como um todo é proporcional ao ritmo acelerado em que se processam as sofisticações técnicas e tecnológicas. É a marca do novo tempo. A crise da escola é sentida por todos: professores, alunos e pais. Os jovens manifestam essa crise não só por meio do desinteresse pelo que a escola lhes tem a oferecer, bem como pelas várias formas de sociabilidade juvenis, sobretudo culturais, que acontecem fora da escola e às vezes contra ela.

Silva (2000) convida a escola a aprender com as novas tecnologias digitais, a lidar com o novo paradigma de aprendizagem do tipo *hipertextual*, em que a apreensão racional cede lugar à intuitiva (não linear, ilógica, mais conectiva, do tipo colagem de fragmentos) e multissensorial (concomitância de imagem, som e texto, mobilizando diversos canais perceptivos ao mesmo tempo). Continuando com a crítica à escola, Silva (2000) acrescenta:

Vejo na crítica de J. Martín-Barbero (...) uma provocação às escolas que não engendram práticas pedagógicas multissensoriais capazes de lidar com os alunos como eles são: com seu saber mosaico, fragmentado, multissensorial; com profundas alterações no seu aparato perceptivo; e acostumando-se à modalidade interativa de aprendizagem fora dos seus muros (p. 79).

Levando em consideração que a nova cultura da *interatividade* instaura uma postura ativa e participativa dos sujeitos perante a informação que lhes chega (emergência do *novo espectador*), na qual a co-autoria e a co-criação implicam um jogo de escolhas, preferências, assunção de diferenças e estilos, uma pergunta se faz necessária: a cultura da *interatividade* desperta a capacidade crítica dos jovens e mobiliza neles o desejo de participação social? Essa é uma questão que embora instigue e desperte a curiosidade da pesquisadora, não cabe ser respondida aqui. É certamente um tema relevante para outra pesquisa. No entanto, interessa

saber que a emergência do *novo espectador* cria um terreno bastante fecundo para a prática do *protagonismo juvenil*, uma vez que predispõe os jovens à participação ativa, a um enredamento grupal fundado na co-autoria e na co-criação, na qual a informação não chega pronta, mas é transformada e reconstruída após ser digerida pelas vivências individuais e grupais. Refletindo sobre essa questão, Silva (2000, p. 23) não apenas credita à interatividade uma função educativa, como vê nela a capacidade de “revigorar o compromisso social da escola com a formação dos novos cidadãos”. Acrescenta o autor:

Ao gerar um protocolo de comunicação em sala de aula, o professor convoca os alunos a saírem da passividade de receptores e se engajarem com ele na tecitura complexa que resulta no conhecimento vivo. Esse tecer junto implica aprender a tolerância diante do diferente, uma vez que significa ligar o que está separado; implica aprender a lidar com as múltiplas informações, o que significa não ser tragado por elas, mas torná-las conhecimento” (SILVA, 2000, p. 23).

Paladino (2005) contribui para essa reflexão, na medida em que analisa o perfil dos jovens no atual contexto social, marcado pela cultura de consumo e pela intensa influência dos meios de comunicação (sobretudo a televisão e a internet) como elementos formativos na educação destes jovens. Expostos a uma grande quantidade e variedade de informações, cuja marca principal é seu caráter fragmentado e veloz, de modo concomitante os jovens atuais convivem com diferentes campos de informação, nos quais a mensagem é veiculada por meio da linguagem imagética, sonora e textual. Há, pois, uma valorização da narrativa curta, com significado quase imediato e “esta geração cria uma nova forma de pensar a partir da síntese dos vários dados coletados de forma imediata, veloz e simultânea” (PALADINO, 2005, p. 147). Ainda segundo Paladino, alguns pesquisadores têm feito analogia desse comportamento com o “zapear” (do inglês *zapping*, que significa o ato de mudar o canal da tv constantemente), associado a uma operação simultânea de sentidos e à “... rapidez e destreza em localizar e selecionar as informações, bem como esta agilidade em zapear o mundo, coletando os mais diversos dados, nas diferentes fontes, simultaneamente, na maioria das vezes” (p. 146). Citando Neil Postman, a autora chama a atenção para a qualidade da apreensão dessas informações *zapeadas*, uma vez que o bombardeio de conteúdos dificulta a introspecção e assimilação das informações, ficando os adolescentes “à mercê dos estímulos” e sem muitas possibilidades de pensar:

Por pensar, entendo ter tempo e motivação para perguntar-me: qual o significado deste acontecimento? Qual é sua história? Quais são as razões disso? Como isto se encaixa no que já sei do mundo? (Postman, apud PALADINO, 2005, p. 148)

Sendo assim, ao investigarem algumas mutações ocorridas na percepção dos jovens, Silva (2000) e de Paladino (2005) nos auxiliam a compreender o impacto da emergência das novas tecnologias. No entanto, ambos conduzem à inferência de que a presença do educador, neste momento, reveste-se de uma nova importância no sentido de mobilizar nos jovens uma espécie de *interatividade crítica*<sup>16</sup>, imbuída da noção de responsabilidade consigo mesmo e com o coletivo. Acessar a informação, produzir informação, transmiti-la, recebê-la, são possibilidades que, com a presença do educador, podem conduzir ao desenvolvimento de uma postura crítica perante a vida, ampliando o alcance do *faça por si mesmo* para o “fazer não apenas para si mesmo”.

### 1.2.3 Plano cultural: jovens e educadores na condução do carro de Jagrená

Estamos num mundo onde não podemos nunca estar seguros de  
que qualquer conhecimento não será revisado..  
(Anthony Giddens)

Esta frase abre a análise situada no plano cultural por traduzir muito bem o espírito dos novos tempos, denominado por alguns de *pós-modernidade*. Os acontecimentos impactantes que marcaram a segunda metade do século XX (duas guerras mundiais, catástrofes humanas e intenso desenvolvimento cultural e tecnológico) colocaram em xeque as promessas da modernidade, transformando o período “na era do desencanto, do fim das utopias, um tempo marcado pelo ocaso dos grandes projetos, nascidos da idéia de progresso e de otimismo técnico e científico” (COSTA, 2000, p. 82). Embora com reflexos em grande parte do globo, o mundo ocidental em especial passa a viver numa atmosfera de incertezas, fugacidade e

---

<sup>16</sup> É importante tornar claro o que se pretende dizer ao fazer uso do termo “crítico”, situando-o no contexto da educação. A palavra “crítico” aqui remete ao sentido de ser reflexivo, pensar as situações de modo a analisá-las, como no sentido trazido pela pedagogia crítica. O conceito de “educação crítica” ou “pedagogia crítica” incorpora diversas contribuições teóricas, tendo como ponto em comum a idéia de uma pedagogia engajada, voltada para a redução das desigualdades sociais e para a construção de uma sociedade democrática. Propõe-se a desenvolver a consciência crítica e à descoberta dos sujeitos enquanto produtores da história, partindo da indagação de sua própria biografia e relacionando-a ao contexto social mais amplo. Disponível em [http://www.espacoacademico.com.br/042/42cp\\_critica.htm](http://www.espacoacademico.com.br/042/42cp_critica.htm). Acesso em: set/2006.

pluralidade, uma vez que se desmancham os “grandes relatos”<sup>17</sup>, fragmentam-se as cosmovisões e desaparecem os dogmas e os princípios fixos. Sem um sentido de história, toda a sociedade passa a viver um clima de imediatismo, em que “o futuro cede lugar ao presenteísmo, ao não adiamento do prazer” (SILVA, 2000, p. 52). O relativismo moral gera certo ceticismo, uma vez que nada é estável.

Em oposição à homogeneidade característica da modernidade, traduzida pela crença numa identidade permanente e estável, surge a tendência à heterogeneização e ao pluralismo, trazendo “como valor privilegiado a diferença e, como consequência, o desbastamento da figura da instituição (a coisa estável), em todas as suas versões – o Estado, a família, a escola e a universidade, o partido – e o esfacelamento das noções de representação e delegação” (SILVA, 2000, p. 52).

Por um lado, os avanços conquistados pelo homem ocidental o eximem da preocupação com a própria subsistência, já que os ganhos materiais e tecnológicos garantem uma maior longevidade e qualidade de vida (embora esse avanço continue inacessível para uma considerável parte da população – são os excluídos da modernidade). Uma vez garantida a sobrevivência, resta saber o que fazer da vida, o que desloca as questões do homem moderno para o âmbito dos valores e da ética. O sujeito se vê imerso num mar de possibilidades infinitas, cercado de diversos suportes com capacidade de realizar seus desejos, mesmo que seja de modo aparente ou virtual. A aparência e a virtualidade se tornaram tão reais que cabe perguntar o que, nos dias de hoje, é real. A tecnologia midiática e a cultura do consumo geraram um mundo quase que totalmente regido pela imagem. O poder da imagem permite a cada um ser o que quiser.

Vê-se que uma parte do mundo se encontra hoje embalada pela euforia do poder – o poder da liberdade. Ao refletir sobre isso, Rocha (2005) conclui que “estamos no mundo como diante de uma prateleira de supermercado”, o que evidencia o preceito de liberdade que impregna os novos tempos. Se na pré-modernidade a tradição não permitia grandes possibilidades de escolha, o que funcionava também como regulador das condutas, o mesmo não acontece na modernidade, em que a extrema relativização permite ao indivíduo ser o que quiser. A sociedade de consumo coloca à disposição não só os produtos para atender a suas

---

<sup>17</sup> Os “grandes relatos” foram “as concepções sustentadoras das normas legais, das instituições, da ação social e dos estilos de vida, praticadas pela sociedade civil, pelo Estado e pelo mercado”, como o positivismo, o marxismo, o liberalismo e a teologia da libertação (COSTA, 2000, p. 82-83).



necessidades, mas também oferece estilos de vida e tudo passa a ser uma simples questão de escolha, como afirma Rocha: “No capitalismo as subjetividades também se tornam mercadorias. Ao consumir, criamos para nós mesmos uma biografia.” A mídia exerce um papel crucial, pois se compromete a vender tudo; “a sociedade de consumo é inclusiva” (ROCHA, 2005), tudo pode virar mercadoria.

A imprevisibilidade, o ritmo acelerado das mudanças e o questionamento de valores; o incremento crescente do avanço tecnológico, que embora tenha gerado oportunidades construtivas, tem sido responsável pela ameaça constante de destruição (a exemplo da invenção do armamento nuclear e da industrialização de guerra); a própria falta de sentido pessoal, que decorre da falência dos *grandes relatos*... são aspectos característicos da nova ambiência, sentidos por muitos como uma situação fora do controle, gerando em todos essa sensação de estarem à mercê de um ritmo desenfreado e sem direção. Giddens (1991) recorre à metáfora do *carro de Jagrená*<sup>18</sup> para descrever esse sentimento vertiginoso característico da pós-modernidade:

(...) uma máquina em movimento de enorme potência que, coletivamente como seres humanos, podemos guiar até certo ponto, mas que também ameaça escapar de nosso controle e poderia se espatifar. O carro de Jagrená esmaga os que lhe resistem, e embora ele às vezes pareça ter um rumo determinado, há momentos em que ele guina erráticamente para direções que não podemos prever. A viagem não é de modo algum inteiramente desagradável ou sem recompensas; ela pode com frequência ser estimulante e dotada de esperançosa antecipação... E nunca seremos capazes de nos sentir inteiramente seguros, porque o terreno por onde viajamos está repleto de riscos de alta-consequência. Sentimentos de segurança ontológica e ansiedade existencial podem coexistir em ambivalência (GIDDENS, 1991, p. 140)

No entanto, essa sensação vertiginosa não parece fazer parte dos jovens, uma vez que já nasceram imersos nessa atmosfera de mudanças constantes. Sendo assim, parecem se adaptar facilmente ao novo, são *camaleônicos* e deslizam fluentemente no solo da efemeridade. Destaque aqui merece ser dado aos adolescentes por estarem em processo de construção da identidade, que ocorre de modo dinâmico e contraditório, freqüentemente levando-os a

---

<sup>18</sup> *Carro de Jagrená* é um termo que vem do hindu (*Jagannãth*), que significa “senhor do mundo”, e é um título de Krishna. “Um ídolo desta deidade era levado anualmente pelas ruas num grande carro, sob cujas rodas, conta-se, atiravam-se seus seguidores para serem esmagados” (GIDDENS, 1991, p. 133).

questionar os valores e as normas sociais, quando não a transgredi-los. Abrem-se a diversas experimentações, pois como estão em condição *pré-funcional* – uma espécie de moratória, que os coloca ainda de fora do sistema produtivo e da ordem de interesses constituídos – podem desenvolver um questionamento desinteressado da ordem social (ABRAMO, 1994). Além disso, o processo de construção de uma nova identidade, que se dá com a vivência dos *lutos da infância* (ABERASTURY e KNOBEL, 1981), gera um verdadeiro curto-circuito no funcionamento geral do jovem adolescente, predispondo-o a uma *vulnerabilidade psíquica*, como foi descrita anteriormente.

Sendo assim, abertura para o novo, rompimento e questionamento de valores, experimentações, velocidade de mudança, efemeridade... não são também características marcantes da *pós-modernidade*? Portanto, é nessa ambiência aberta a todas as possibilidades que vivem os jovens, já de antemão predispostos a esta abertura. Além do contexto marcado por essa nova ambiência, além da predisposição à *vulnerabilidade psíquica*, os jovens de classes menos favorecidas sofrem o agravante de estarem também expostos a uma *vulnerabilidade social*.

O *carro de Jagrená* é inerente à modernidade. No entanto, segundo Demo (2003), o que caracteriza ser moderno é a possibilidade de fazer a própria modernidade, através da educação. É conduzir o *carro de Jagrená* de modo a amenizar os riscos que a humanidade representa para ela mesma. O papel da educação é justamente o de evitar a apatia e de orientar na sua condução. Ítalo Gastaldi (apud COSTA, 2000) propõe a não imersão passiva diante da cultura pós-moderna, através do julgamento e do discernimento daqueles valores que merecem ser incorporados, por contribuírem para a satisfação individual e para uma vivência coletiva saudável. A proposta do *protagonismo juvenil* é justamente a de mudar de posição com relação ao *carro de Jagrená*: sair de sua frente para não ser por ele atropelado e passar para a sua condução, por meio do envolvimento do jovem em vivências significativas, tanto para ele como para a coletividade. Pode-se dizer que o *protagonismo juvenil*, como um movimento social, se constitui como um dos modelos de realismo utópico descrito por Giddens (1991), que podem ajudar na condução dessa louca ambiência contemporânea.

A idéia de que os jovens se tornem *condutores do carro de Jagrená* se justifica, portanto, pela conjunção de três *necessidades*: a de “fazer por si mesmo”, atendendo ao imperativo pós-moderno de criação de novas significações e de autonomia frente ao enfraquecimento dos arcabouços que orientavam as condutas (Igreja, política, família, ideologia, educação escolar,

mídia de massa, etc.) (Silva, 2000); a de conquistarem canais de expressão para que possam exercitar e organizar sua tendência à contestação e à proposição; e, por fim, de atender à emergência do novo modelo comunicacional *interativo*, que instaura a necessidade de o sujeito interferir, modificar e participar da construção da informação que lhe chega, ampliando suas possibilidades para uma *interatividade crítica*.

## **2. PROTAGONISMO JUVENIL EM FOCO**

## 2 PROTAGONISMO JUVENIL EM FOCO

O protagonismo juvenil possui um sentido amplo, que em geral se define como o envolvimento do jovem na esfera coletiva, ou seja, sua participação na resolução de problemas de seu entorno (escola, bairro, comunidade ou sociedade como um todo); e *nos processos de aprendizagem*, voltados para a construção de conhecimentos e valores. Essas ações tanto podem ocorrer de forma autogerida, como co-gerida, mediadas pela figura de um educador adulto ou mesmo jovem.

Nos diversos contextos, o protagonismo juvenil assume vários sentidos, embora “(...)‘a ação cidadã’ e/ou a ‘preparação para tal tipo de ação’ constituem o cimento semântico que une as diferentes expressões que diversos estudiosos usam para nomear e discutir o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e/ou político” (FERRETTI, ZIBAS e TARTUCE, 2004, p. 414). Faz-se necessário tomar conhecimento das diferentes interpretações que cercam o uso desse conceito, para delinear mais claramente o modelo adotado pela instituição aqui pesquisada, o qual também vem a ser a perspectiva adotada nesse estudo.

### 2.1 Diferentes olhares

Nos últimos anos, tem sido freqüente o uso do termo *protagonismo*, atrelado a diversos atores sociais, sempre no sentido de ressaltar a participação dos sujeitos nos debates e nos processos decisórios, em distintas esferas da vida social. Ser protagonista significa “tomar as rédeas” da situação, intervir coletivamente no sentido de operar os processos, as mudanças, as decisões; sair do papel de espectador passivo para o de sujeito ativo, criador e produtor de ações. Segundo a etimologia, o termo *protagonismo* se originou a partir da junção de duas palavras gregas: *protos*, que significa principal, primeiro; e *agonistes*, lutador, competidor (COSTA, 2000). No teatro grego, *protagnosté* significava o ator principal ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento (FERRETTI, ZIBAS e TARTUCE, 2004).

A expressão *protagonismo juvenil* envolve certa polêmica, podendo provocar resistência a seu uso, indiferença ou mesmo uma tranqüila adoção, uma vez que se tenha clareza de sua definição. A origem etimológica da palavra é, para alguns, um fator que leva à sua rejeição, porque “protagonismo” sugere o destaque de uns atores sociais sobre outros, descaracterizando seu sentido usual, que envolve o caráter democrático da ação social. Daí ser

comum encontrá-lo com outras denominações, como participação, mobilização ou engajamento juvenil. Os próprios jovens integrantes do CRIA, há algum tempo, recusavam esse termo, como explica a coordenadora pedagógica da instituição:

O CRIA há muito tempo atrás utilizava o conceito de protagonismo. Porém, por uma problematização dos jovens que não gostavam de ser “rotulados”, como mesmo diziam, e por reconhecerem que outros parceiros (jovens, educadores...) também faziam ou desejavam fazer algo pelo bem comum e que sozinho não se faz muita coisa, começamos a adotar o conceito de participação juvenil (2005).

Já os jovens sujeitos dessa pesquisa, durante as entrevistas, ou demonstraram indiferença ao termo ou diziam desconhecer seu significado. Aderem, sem conflitos, à expressão *dinamizadores culturais*, de uso corrente na instituição, para designar a ação sociopolítica que desenvolvem em suas comunidades.

Observa-se que desde que a questão juvenil ganhou ênfase na mídia e, sobretudo nas políticas públicas, a frequência com que esse termo vem sendo utilizado resultou numa certa banalização e estereotipia do mesmo, embaçando seu significado e a importância das características que melhor o definem: a de ser um processo, uma construção e uma conquista. Do mesmo modo, a multiplicação de experiências de *protagonismo juvenil* como proposta educativa, a partir de projetos inicialmente alavancados por organizações não governamentais, contribuiu para que ocorresse certo desgaste em torno do termo. Multiplicando-se as experiências, diversifica-se o modo como as instituições se apropriam desse conceito, resultando em hibridação do termo, às vezes coadunando princípios até contraditórios (FERRETTI, ZIBAS e TARTUCE, 2004). Assim, algumas propostas e práticas mantêm coerência ao atrelarem a construção da cidadania à formação do sujeito crítico, ao passo que outras ocultam uma face conformista e adaptativa, estimulando um ativismo acrítico e apolítico. Além disso, ultimamente, o *protagonismo juvenil* vem sendo amplamente divulgado como um “método educativo”, cuja metodologia de trabalho é descrita passo a passo, acarretando em risco de que este seja convertido num “receituário”, aplicado de forma simplória e equivocada. A seguir, a fala de Sposito reflete a contradição que existe no seio de algumas práticas habituais:

Sob o meu ponto de vista, muitas vezes o protagonismo não espelha, de fato, uma relação com os sujeitos jovens pautada pela idéia de sua autonomia e capacidade de participação. Parece tratar-se mais de uma metodologia de ação com o trabalho dos jovens do que um princípio ético-político que pressupõe o reconhecimento dos jovens como atores coletivos relevantes e, por isso mesmo, com direito à autonomia. (SPOSITO, apud FREITAS e PAPA, 2003, p. 65).

A despeito dessa polêmica, vê-se que a palavra “protagonista” nem sempre é usada para adjetivar as ações do tipo participativas, no sentido de envolverem “criticamente” sujeitos na elaboração de propostas e nos processos decisórios em suas diferentes áreas de interesse. Daí o fato de alguns sujeitos ou instituições adotarem a expressão *protagonismo juvenil* fazendo, porém, a ressalva de tratar-se de uma atuação numa “perspectiva crítica”.

Konterllnik (1998) chama a atenção para a grande importância que tem sido dada ao tema “participação” nas regiões que vivenciam processos de consolidação democrática, especialmente na América Latina. A autora observa que há uma grande mobilização da sociedade no sentido de aprender o exercício da democracia, por meio do que ela denomina de *virtudes cidadãs*, como “*un proceso que debe ir creciendo con la persona humana y debe ser facilitado y estimulado por las instituciones sociales y políticas*” (1998, p. 2). A autora se utiliza da seguinte definição de democracia:

*...un sistema de representación de intereses en los cuales los principios de libertad de opinión y asociación son verdaderas precondiciones para el funcionamiento de las reglas del juego democrático y que el desarrollo democrático implica la ampliación de los espacios en los que se puede ejercer el derecho a participar en las decisiones: familia, escuela o administración de los servicios* (BOBBIO, 1997, apud KONTERLLNIK, 1998, p. 2).

Segundo propõe a autora, as relações democráticas devem ser estendidas para além da esfera pública, configurando a democracia como uma prática que deve ser cotidiana e extensiva a todas as relações sociais, por meio da construção de espaços de diálogo e de deliberação coletiva. Assim, ela defende que a aprendizagem das *virtudes cidadãs* – “combinação de direitos e de responsabilidades” – faça parte do processo de construção da subjetividade e da identidade dos adolescentes e jovens. Portanto, não devem se restringir apenas aos espaços de participação organizada, mas se estenderem a todos os espaços de convivência e agrupamento juvenil. A percepção de si enquanto “sujeito de direito” depende da possibilidade que os

jovens tenham, ao longo de suas vidas, de intervir nos assuntos que lhes concernem e nas pautas e normas do mundo de que fazem parte.

É assim que a expressão *protagonismo juvenil* é aplicada nesta pesquisa, entendendo “protagonismo” como sinônimo de participação democrática. Portanto, como uma prática que deve ser exercida considerando-se a complexidade do contexto social, interligado e interdependente, o que exige uma relação dialógica entre vários atores sociais. Com essa aplicação o *protagonismo juvenil* vê-se descolado do seu significado etimológico, uma vez que incorpora uma cultura de participação, que se estende por várias esferas da sociedade. Gohn (2005), já percebendo esse processo de descolamento, contribui com a seguinte declaração: “Recentemente as ciências humanas não só se apropriaram do termo *ator* como passaram a utilizar o próprio termo *protagonismo* para os atores que configuram as ações de um movimento social” (p. 9).

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) chamam a atenção para a concepção de *protagonismo juvenil* fundamentada na pedagogia ativa<sup>19</sup>, sustentada por alguns autores, que considera o educando como “ator principal” do seu processo educativo, portanto, protagonista da sua aprendizagem voltada para a construção de conhecimentos e valores.

Como tal, são esses os sentidos incorporados por algumas práticas de *protagonismo juvenil*, dentre as quais se insere o CRIA, *locus* dessa pesquisa. Adotando essa perspectiva crítica, este estudo pretende contribuir para a formação do *educador de jovens*<sup>20</sup>, no sentido de desenvolver uma “cultura de participação” nos variados espaços de inserção juvenil.

## 2.2 Trajetória histórica das mobilizações juvenis

Considerando que a juventude é uma invenção da modernidade, fruto das novas necessidades geradas pela sociedade industrial (ABRAMO, 1994), como os jovens foram, ao longo do

---

<sup>19</sup> A Pedagogia Ativa surgiu na primeira metade do século XX a partir das idéias do norte-americano John Dewey, como alternativa ao ensino tradicional e passivo que vigorava na época. No Brasil, os primeiros divulgadores de suas idéias foram Lourenço Filho e Anísio Teixeira por volta da metade do século passado. Propõe que a construção do conhecimento seja realizada pelo próprio aluno e que os conhecimentos escolares estejam integrados a seu cotidiano e contexto social, sendo por isso objeto de sua curiosidade e de sua vontade de aprender. A aprendizagem é proposta por meio de situações didáticas significativas para o aluno, valorizando a pesquisa, a resolução de problemas e o desenvolvimento do senso crítico.

<sup>20</sup> Aqui, educador de jovens abrange tanto os profissionais que atuam no ensino oficial, como na educação não formal.



tempo, descobrindo seu poder de mobilização e foram se constituindo como um grupo social capaz de impulsionar mudanças? E como o mundo adulto se relaciona com o jovem em diferentes momentos da história?

A condição juvenil foi se delineando, a partir do século XVII, sobretudo a partir das novas configurações familiares e da extensão progressiva do tempo de aprendizado escolar, dilatando o prazo para a entrada do jovem na vida adulta. Se inicialmente a condição juvenil restringia-se praticamente aos setores da burguesia, uma vez que nos séculos XVII, XVIII e parte do XIX eram os filhos das famílias burguesas que podiam se ausentar da vida produtiva a fim de se dedicar aos estudos (ABRAMO, 1994), aos poucos foi se ampliando e se diferenciando cada vez mais, até chegar aos dias atuais, em que proliferam os mais diversos estilos de culturas juvenis.

O período de transição que marca a fase da adolescência se caracteriza, segundo Heller (apud ABRAMO, 1994), por uma existência *pré-funcional*, uma vez que o jovem, por ainda não se sentir pertencente ao mundo adulto, se relaciona com este como que a distância, de modo crítico e descompromissado. Isto, conjugado com a efervescência dos processos biológicos que ocorrem nesse período, é o que o predispõe à experimentação e à aventura, assim como ao questionamento dos valores do mundo adulto, do qual ainda não faz parte. Daí a tendência de os jovens se mobilizarem para processos de mudança (seja na família, na escola ou numa esfera social mais ampla) e a presença marcante de uma parcela da juventude nos movimentos de transformações sociais que ocorreram ao longo do século passado (ABRAMO, 1994). No entanto, a história tem revelado que as manifestações dos jovens, quer sejam construtivas ou não, são uma reação ou contra-reação à atitude dos adultos frente à sociedade, assim como ao modo como estes os acolhem e lidam com a presença juvenil no mundo (COSTA, 2000).

Embora tenha sido no século XX que a presença da juventude ganhou evidência como uma fase específica da vida, já ao longo do século XIX percebia-se a força crítica juvenil em sua presença junto a movimentos artísticos e intelectuais que questionavam os modos de vida tradicionais, a exemplo do período romântico, conhecido como a *boêmia* da primeira metade do dito século das luzes. No entanto, nesse período a presença do jovem enquanto uma “classe etária” ainda não tinha muita visibilidade (ABRAMO, 1994). Uma aparição fortemente marcada e com ações mais contundentes, por seu teor contestatório e propositivo, foi o Movimento Juvenil Alemão, ocorrido na última década do século XIX. Essa mobilização surgiu como uma reação ao novo cenário urbano imposto pela industrialização. Como

alternativa ao modo de vida “artificial” das grandes cidades, grupos de jovens organizavam excursões ao campo e em contato com a natureza e as raízes culturais populares, propunham a fundação de uma nova sociedade, autônoma e livre das formas de vida adulta. Esse acontecimento inaugurou o interesse acadêmico pela temática da juventude, por seu caráter de excentricidade, uma vez que o comportamento desse grupo de jovens destoava dos padrões vigentes na época. É aí que a juventude passa a ganhar visibilidade na sociedade, a partir da emblemática de “problema” (ABRAMO, 1994).

No entanto, foi nos períodos pós-guerras, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, que as manifestações juvenis eclodiram e tiveram repercussão em várias partes do mundo. Após a Primeira Guerra, um mal-estar contra a geração adulta já era sentido, pelas incontáveis perdas de jovens nos campos de batalha, gerando uma crise de valores que se acirrou nos anos seguintes. O impacto da Segunda Guerra conduziu ao limite dessa crise, fazendo eclodir reações organizadas em várias partes do mundo ocidental, como expressão de revolta e de denúncia, mas também de proposição (ABRAMO, 1994). Se até então cabia ao mundo adulto dirigir “as energias juvenis” para caminhos por estes considerados mais adequados (por meio de movimento escoteiro, movimentos juvenis sindicais, partidários e religiosos, organizações estudantis, etc.), a partir dos anos 50 a juventude expõe ao mundo sua capacidade de “caminhar com as próprias pernas” (COSTA, 2000). Foi quando o movimento *beatnik*<sup>21</sup> nos Estados Unidos e o existencialista<sup>22</sup> na França aglutinaram jovens que queriam expressar sua insatisfação com a vida urbana/industrial e com o modo de vida burguês. Eles “já não pautavam sua conduta por nenhuma causa ou ideário do mundo adulto...” (COSTA, 2000, p. 163), sendo este momento um marco diferencial na capacidade de sublevação do jovem, na capacidade de exercer uma crítica e de propor um modo de vida diferente, através do culto à música (*jazz*, *rock*), a um novo estilo de literatura, à liberdade representada através das roupas, penteados, do uso de drogas e do jeito andarilho, precedendo o movimento

---

<sup>21</sup> O movimento *beatnik* se originou a partir de um grupo de escritores norte-americanos, na década de 50, tendo seu nascedouro em San Francisco e Nova York. Representavam uma reação contra os valores da tranqüila classe média, celebrando o êxtase por meio do sexo, drogas, *jazz* e do perigo. Sua manifestação foi predominantemente por meio da literatura, marcada pelo teor depressivo do pós-guerra e por um estilo literário fora do modelo acadêmico. Disponível em: <[www.pco.org.br/conoticias/cultura\\_2006/6jan\\_cuba.htm](http://www.pco.org.br/conoticias/cultura_2006/6jan_cuba.htm)>. Acesso em: 30/10/2006.

<sup>22</sup> O existencialismo foi um movimento filosófico que surgiu em meados do século XIX, mas floresceu na Europa por volta dos anos 50, tendo se difundido a partir da Segunda Guerra Mundial entre os escritores, pensadores e artistas. Seus maiores representantes foram Heidegger e Jean-Paul Sartre, que difundiram o existencialismo ateu, cuja premissa básica é de que “a existência precede a essência”, atribuindo exclusivamente ao homem a responsabilidade por aquilo que é. Disponível em: <http://faroldasletras.no.sapo.pt/existencialismo.htm>. Acesso em: 30/10/2006.

contracultural dos anos 60 e 70. A crítica, bem como as alternativas de vida que propunham, não se faziam de forma organizada e sim via um comportamento que chocava a sociedade e que era por esta interpretado como uma atitude meramente oposicionista e transgressora. Daí serem rotulados de “rebeldes sem causa”. Essa eclosão juvenil era o que faltava para que a adolescência fosse então considerada pela sociedade como uma “fase inerentemente difícil e potencialmente delinqüente” (ABRAMO, 1997), cunhando-a, portanto, com o estigma de “problema”. Isso passa a demandar do mundo adulto ações no sentido de orientar os jovens em direção a uma integração normal à sociedade, ou seja, a “pastorear os jovens para um lugar seguro” (ABRAMO, 1997, p. 30). Somente mais tarde é que essa interpretação muda e a transgressão é entendida como comportamento momentaneamente desviante, adquirindo uma característica de funcionalidade e normalidade durante essa fase da vida, ao final da qual os jovens, se bem orientados, terminam por integrar-se à sociedade.

Nos anos 60 e parte dos anos 70, a insatisfação se generaliza para toda uma geração. As ações se ampliam para movimentos mais organizados, constituindo-se numa ameaça aos planos político, cultural e moral (ABRAMO, 1997). O movimento de maio de 1968 na França mostrou ao mundo ocidental a capacidade de mobilização organizada de jovens estudantes, com reivindicações mais objetivas e direcionadas para as relações sociais e políticas. As manifestações, que começaram com greves estudantis nas universidades e no ensino secundário de Paris, foram ganhando adesão da classe trabalhadora, desencadeando greves gerais por toda a França e depois em vários países ocidentais. As duas guerras haviam abalado as estruturas políticas, morais, religiosas do Ocidente; a necessidade de rearrumar esse mundo se expressava pela necessidade de confrontar o velho e o novo, e foram os estudantes que deflagraram essa catarse coletiva. Movimentos de cunho semelhante foram surgindo em outros lugares, a exemplo dos protestos contra a guerra do Vietnã nos Estados Unidos, movimentos estudantis em oposição a regimes autoritários na América Latina e a contracultura, que, ao propor uma revolução cultural e moral, representou um rompimento radical com o mundo regido pelos adultos. Acrescenta Abramo (1994):

Maio de 68 e Woodstock se configuram como tentativas juvenis diferentes, porém interligadas, de pôr em curso uma transformação radical da sociedade e produzir o advento de uma “nova era”. Para Morin, os movimentos juvenis e a “cultura juvenil” são dois pólos diferenciados de uma mesma série, que se comunicam e que apontam conjuntamente para a tentativa de uma “revolução juvenil” ( p. 39).

Esses movimentos em conjunto não mais se limitavam a um caráter contestatório e transgressor; ampliaram-se para possibilidades concretas de transformação profunda, com ações e experiências que desafiavam a ordem vigente. Assim, “*a juventude apareceu (...) como a categoria portadora da possibilidade de transformação profunda*” (ABRAMO, 1997, p. 30) e mudanças radicais ocorreram na família, na relação do homem com a natureza, na relação entre os gêneros, na moral e nos costumes; tomaram vulto os movimentos de afirmação da diversidade, como os feministas, os homossexuais, os de grupos étnicos e de minorias em geral (ABRAMO, 1994).

No Brasil, esses movimentos eclodem nos anos 70, quando os jovens, estudantes secundaristas e universitários da classe média, saem às ruas para lutar contra o regime autoritário e também para expressar os ideais da contracultura. É nesse período que a juventude ganha maior visibilidade no país (ABRAMO, 1997), tanto para a opinião pública, como para a academia, na qual várias pesquisas surgem se propondo a explicar o fenômeno da mobilização política dos jovens. No entanto, acrescenta a autora, essa nova roupagem da juventude gerou contra-reação intensa e perseguição por parte dos aparelhos repressivos da época, que viam naqueles comportamentos uma ameaça real ao sistema político e aos valores vigentes. Muitos jovens foram presos, torturados e mortos, ao passo que outros foram obrigados a buscar exílio em outros países. Por outro lado, pessoas ligadas à esquerda e também à contracultura não criam em suas possibilidades concretas de realizar mudanças, atribuindo a estes movimentos um caráter idealista e utópico. Para alguns (partidos comunistas e organizações sindicais tradicionais), essas manifestações eram interpretadas como “ações pequeno-burguesas inconseqüentes, quando não ameaçadoras de um processo mais sério e eficaz de negociações para transformações graduais” (ABRAMO, 1997, p. 31). Observa-se, portanto, que os jovens encarnavam possibilidades reais de mudança, tanto que foram combatidos pelo sistema da época; mas não eram levados tão a sério, não passando de porta-vozes de um ideal utópico. Observa-se portanto, que em ambas perspectivas o jovem não era visto como interlocutor, com capacidade de diálogo e de proposição junto ao mundo adulto.

Os anos 80 são lembrados como um período de esfriamento do engajamento juvenil, não apenas no Brasil, mas também em outros países do mundo ocidental. Durante essa década e a seguinte, não mais se via a juventude unida em torno de grandes movimentos, como a contracultura e o movimento estudantil, cujas bandeiras de luta abrangiam grande parte do

mundo ocidental. O que se viu foram a dispersão dos jovens e a formação de inúmeros grupos ou, no dizer de ABRAMO (1997), “tribos”, marcadamente diferenciadas em estilos e propostas, que tinham as manifestações culturais, sobretudo a música, como eixo de agrupamento e agregação de interesses.

Segundo a autora, o surgimento do movimento *punk* na Inglaterra em 1976/1977, teria sido o deflagrador dessas manifestações, que em muito se pareciam com as atitudes de rechaço e rebeldia dos anos 50, sendo que mais exageradas e com uma amplitude internacional. O *punk* representou uma resposta de jovens das classes trabalhadoras dos subúrbios à angústia de um futuro sem perspectivas, em decorrência da crise econômica da época e dos altos índices de desemprego. Agregaram-se em torno de uma proposta musical que se propunha ser acessível a todos, dispensando aparatos financeiros e conhecimentos acumulados, dando a qualquer um a possibilidade de fazer música com os recursos disponíveis que estivessem às mãos. Daí o lema do movimento ser *do it yourself*, ou seja, “faça você mesmo” (ABRAMO, 1994). Esse movimento deflagrou o surgimento de inúmeras bandas, novas tendências musicais e novas tribos, com linguagens e identidades próprias (*clubbers*, roqueiros, *rappers*, adeptos do *reggae*, *funkeiros*, etc.). Sendo assim, a geração dos anos 80 ficou reconhecida como individualista, consumista, conservadora e apática, sendo esse reconhecimento feito por aqueles que fizeram parte da geração de 60/70, que continuaram utilizando este momento histórico como parâmetro comparativo para as gerações seguintes.

Vale lembrar que nos anos de ditadura militar no Brasil, os grêmios livres estudantis foram fechados por imposição do sistema, e que no seu lugar foram instituídos os Centros Cívicos Escolares e introduzida na grade curricular das escolas a disciplina Educação Moral e Cívica (Decreto-lei n. 869, de 12/09/1969). Ambos visavam a manter a ordem vigente por meio de uma noção de cidadania limitada apenas aos deveres e restringiam as atividades estudantis a ações controladas. O interessante é que aqui no país essa desarticulação dos movimentos juvenis, mormente o estudantil, ocorreu em contraste com a efervescência dos movimentos sociais, surgidos para protestar contra o regime autoritário então vigente e durante o processo de redemocratização do país. Foi uma década fértil em conquistas importantes, como a nova Constituição, o movimento das Diretas Já, o retorno da população civil às urnas, a organização de sindicatos e associações em diversas categorias profissionais e aquisição de ganhos salariais (GOHN, 2001). O movimento estudantil, que exercera um papel de destaque nos anos anteriores, se desarticulou a partir da ditadura militar, e durante a década de 80

ocupou-se basicamente com sua reorganização, porém com um quadro bastante reduzido de participantes.

Na década de 90 o mundo passa por mudanças substanciais, que vão afetar todas as esferas da sociedade, refletindo-se também na atitude dos jovens. A queda do muro de Berlim faz ruir todo um ideário que orientava os sonhos e as lutas político-ideológicas das gerações precedentes, deixando em todos a sensação de não ter mais por que lutar. Era o fim dos grandes discursos, a falência do socialismo, a supremacia do capitalismo em grande parte do mundo e o avanço da política neoliberal aumentando mais ainda o fosso das desigualdades sociais. Nesse período, o quadro de inserção dos jovens na sociedade não mudou muito em comparação à década precedente. Porém, em paralelo à multiplicação e diversificação de tribos que surgem no cenário contemporâneo, ABRAMO (1997) chama atenção para o surgimento de novas características que vêm se juntar aos traços de individualismo e fragmentação dos jovens, que são a violência, as condutas desregradas e anti-sociais, tendo como desdobramento o surgimento dos meninos de rua, das gangues, dos vândalos, etc., como uma tendência que se estendeu até os dias atuais. Acrescenta a autora:

Fruto de uma situação anômala, das falências das instituições de socialização, da profunda cisão entre integrados e excluídos, de uma cultura que estimula o hedonismo e leva a um extremo individualismo, os jovens aparecem como vítimas e promotores de uma “dissolução do social” (ABRAMO, 1997, p. 32).

No Brasil, a questão juvenil ganha maior visibilidade a partir dessa década, tanto na mídia como na esfera pública, pelo elevado número de jovens em situação de risco, sem ocupação, sem escola, sem nenhum projeto de vida, expostos à violência, tanto como autores, quanto como vítimas. O então recém-criado Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não consegue dar conta de compreender e atender plenamente às demandas inscritas nesse quadro social. Agravam-se as crises nas instituições que abrigam menores infratores; aumenta a população carcerária no país, sendo boa parte desta composta por jovens adultos<sup>23</sup>. Aos

---

<sup>23</sup> De acordo com o DEPEN (Departamento Penitenciário Nacional), 30% da população carcerária no Brasil são de jovens entre 18 e 24 anos de idade (Disponível em: <[www.interagir.org.br/politica/boletim/GT\\_Interministerial\\_Juventude.pdf](http://www.interagir.org.br/politica/boletim/GT_Interministerial_Juventude.pdf)>. Acesso em: 16/08/2006). No entanto, a experiência da autora desta pesquisa no sistema penitenciário (10 anos de atuação) indica que grande parte dos adultos encarcerados teve suas primeiras entradas ainda na fase da adolescência ou na pós-adolescência.

poucos, o tema juventude vai se impondo na pauta das políticas públicas, mobilizado por debates em diversos segmentos da sociedade, como ONGs, universidades, UNESCO e institutos empresariais, sendo marcante a presença dos atores juvenis nesse processo (FREITAS, 2005). Por iniciativa da sociedade civil, proliferam projetos voltados para a tentativa de resgatar os jovens da situação de risco e prevenir a dificuldade de integração social, muitos dos quais de cunho assistencialista e preventivo. A projeção do jovem nesta década de 90 não é nada favorável: sobre a juventude pobre recai o estigma do perigo; e sobre a juventude das classes mais favorecidas o rótulo de individualistas, hedonistas e alheios aos problemas sociais (ABRAMO, 1997; SPOSITO, 1997). Mundo adulto e mundo jovem permanecem separados, como observa Abramo:

(...) parece estar presente, na maior parte da abordagem relativa aos jovens, tanto no plano da sua tematização como das ações a eles dirigidas, uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos, mesmo quando é essa a intenção, salvo raras exceções; uma dificuldade de ir além da sua consideração como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los (1997, p. 28).

No entanto, em meio à diversidade de modalidades grupais envolvendo jovens, tem-se visto também, a partir da década de 90, a emergência de grupos voltados para ações voluntárias, comunitárias ou de solidariedade, atuando sobre temas como meio ambiente, combate à exclusão, drogas, DST e AIDS (SPOSITO, 1997). Um traço marcante dessa geração, cuja observação é consensual entre diversos autores, é o repúdio e o afastamento dos jovens das práticas políticas tradicionais, como revelam várias pesquisas sobre o tema. Por outro lado, é notório seu interesse por manifestações culturais diversas, tanto com a finalidade de fruição como de produção de informação, voltadas para a compreensão da realidade social e de si. Como exemplo, os *fanzines*, as rádios comunitárias, produção de vídeos, formação de redes via internet, peças de teatro, o movimento *Hip hop*, grafite e diversos estilos musicais como o *funk* e o *rap*, pondendo estes últimos se expressar por meios violentos e destrutivos ou, ao contrário, serem canais construtivos de ação coletiva (SPOSITO, 1997). Em geral são dimensões expressivas que “tendem a incidir muito mais para a manifestação de um desejo de ser (...) do que para a lógica racional-instrumental voltada para a consecução de algum fim imediato” (DUBET e LEPEYRONNIE, apud SPOSITO, 1997). Nessa direção, a escolha do CRIA como *locus* da pesquisa se deu em função de sua proposta traduzir muito bem essa

nova tendência expressiva dos jovens, ao utilizar a pedagogia da arte-educação. Diante deste quadro, uma importante questão se faz necessária: existe de fato um recuo dos jovens dos assuntos relativos às esferas pública e política, um desinteresse generalizado pelos movimentos sociais, ou estão emergindo novas modalidades de atuação política e de atores coletivos?

### **2.3 Mobilização juvenil hoje: novo desenho**

Desde a intensa mobilização juvenil vista nos anos 60 e 70, tanto no aspecto cultural quanto no político, as gerações seguintes são cobradas pela dispersão dos interesses e pela despolitização, são rotuladas de individualistas e consumistas, enfim, são descredenciadas quando comparadas a uma geração que marcou pelo seu caráter idealista e revolucionário. Isso acabou por fixar “um modelo ideal de juventude”, o que para Sposito (1997) e Abramo (1994) é considerado um equívoco, pois a cultura juvenil dos anos 90 não pode ser analisada segundo os mesmos parâmetros que orientaram as análises dos anos 60. Enquanto o movimento contracultural negava a ordem estabelecida e propunha uma sociedade alternativa, “a cultura jovem atual procede de uma premissa diferente. Ao invés de permanecer fora da sociedade, ela tenta trabalhar através dela, explorando e exacerbando suas contradições em criar imprevisíveis possibilidades para o futuro” (LIPSITZ, apud SPOSITO, 1997, p. 83).

Além disso, alguns estudiosos do tema vêm desmistificando a amplitude das manifestações dos anos 60/70, porém sem menosprezar a grande amplitude dos seus efeitos. Embora tenham marcado época, há que se considerar que estes jovens que foram para as ruas protestar e propor mudanças, eram uma minoria formada por estudantes de classe média, uma vez que os jovens de baixa renda ficavam “excluídos da própria condição juvenil” (ABRAMO, 1994), uma vez que não podiam usufruir dos benefícios gerados pela modernização (possibilidade de dedicação aos estudos por tempo prolongado, possibilidade de migrar do meio rural para o urbano, acesso aos meios de comunicação, etc.). Portanto, o movimento, embora impactante, não foi numericamente representativo da juventude da época.

O contexto no qual se inserem *as juventudes* a partir dos anos 90 fez surgir uma nova geração, com perfil bastante diferente daquela dos anos 60/70. Se o que definia a identidade jovem naquelas movimentadas décadas era a condição de estudante universitário, ou seja, uma pequena parcela da população de classe média que tinha as universidades como pólo da



mobilização político-estudantil, a partir da segunda metade da década de 80 observa-se uma extensão da *cultura jovem* para as classes trabalhadoras e regiões periféricas. O movimento estudantil deixa de ser o pólo de mobilização juvenil, ocorrendo uma diversificação de espaços para participação política (partidos políticos, movimentos populares, sindicatos, ONGs, associações profissionais, movimentos antidiscriminatórios, trabalhos voluntários, etc.). Ampliaram-se também os espaços formativos para os jovens, como escola, *shopping centers*, clubes noturnos, locais de trabalho, bairros, ruas e outros espaços de lazer e cultura, sendo esses espaços tão diversos quanto os interesses que agrupam os jovens. Portanto, a heterogeneidade dos grupos juvenis, “fruto das condições sociais diferenciadas em que se encontram” (KONTERLLNIK, 1998) é uma característica marcante dessas novas gerações. Se nas décadas de 60/70 “ser jovem era ser estudante”, com a emergência da noção de cidadania a partir dos anos 90, o que passa a definir a identidade jovem é a condição de *cidadão*. Essa “consciência cívica” é que passou a ser o elemento comum em meio à grande diversidade de movimentos juvenis (MISCHE, 1997). Um fato ilustrativo desse novo contexto foi a passeata dos “caras pintadas” a favor do *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo, que reuniu um grande número de jovens de diversos setores juvenis, muitos dos quais sem ter nenhuma atuação precedente em movimentos sociais, como ilustra o seguinte trecho de uma matéria feita na época:

Eram 20 mil jovens. Diversos os rostos. Desde os que usavam camisas de Che Guevara até o freqüentadores de shopping centers. Estudantes, pesquisadores, bolsistas do CNPq, junto a metaleiros e skatistas. Todos revoltados, pediam o impeachment do presidente. Foi a passeata do gripe indignado de uma juventude que acredita na mudança no Brasil. (Folha de São Paulo, 15/08/92, in Mische, 1997, p. 146)

Enaltecido por uns e criticado por outros, esse movimento representou um marco das formas emergentes de participação juvenil. As gerações que não respiraram a atmosfera da ditadura militar, mas que vivenciaram e vivenciam a crise ética na política, as freqüentes denúncias de corrupção e impunidade, o descaso do poder público frente ao avanço das desigualdades sociais, recusam as formas tradicionais de participação política, o que não significa necessariamente omissão ou alienação. Se antes havia a idéia de uma militância jovem em

torno de um ideário comum, representado pela direita ou esquerda<sup>24</sup>, visando a transformações estruturais e a longo prazo; e se o movimento estudantil era o principal espaço de participação do jovem, hoje as lutas se organizam mais em torno de questões pontuais (ou seja, não visam a mudanças macroestruturais, não mais se orientam pelas grandes narrativas), ocasionais (não exigem uma militância rigorosa, são pouco duradouras e variadas) e locais (geralmente na escola, bairro, comunidade, etc.), a exemplo do movimento pelas “diretas já”, da citada passeata dos “caras pintadas”, da paralisação dos ônibus em defesa do passe-livre para estudantes, das mobilizações em torno das questões do bairro ou da escola, da participação do tipo voluntariado, etc.

Outra importante característica nas novas manifestações juvenis observada por Novaes (2002) é uma tendência à assunção e valorização da condição própria de cada um, uma maior capacidade de dialogar com os diferentes e de “transformar sentimentos pessoais”, o que, segundo a autora, contribui de modo inusitado para gerar transformações na sociedade. Seja através de manifestações culturais ou de experiências de cunho social ou político, o desejo de provocar impacto e gerar mudança não mais é veiculado por uma ideologia visivelmente demarcada ou por aparelhos políticos (partidos e sindicatos), e sim por pessoas que apresentam a si mesmas como canal de troca, como ponte para o diálogo. Acrescenta Novaes:

Hoje, nos encontros de jovens de classe média com os grupos de rap, de capoeira, de teatro, “das comunidades”, não existe a idéia de minimizar as marcas da experiência social diferenciada. As “teorias” surgem de todo lado. “Periferia” deixa de ser um substantivo com conotação pejorativa. A conexão centro/periferia traz consigo uma força específica para promover auto-estima e trocas culturais. (...) O importante agora é ouvir mais e encontrar meios e instrumentos adequados para compreender os efeitos políticos de ações juvenis que muitas vezes se passam nos lugares usuais da política (Novaes, 2002, p. 54).

Várias pesquisas<sup>25</sup> confirmam, em parte, a idéia corrente de que os jovens atuais não se interessam pela participação política, que há um *desencantamento* com relação à política em

---

<sup>24</sup> Durante o período dos anos 60 aos 80, as posições de direita e esquerda eram bem demarcadas no mundo político ocidental. A direita veiculava o ideário liberal-capitalista, enquanto a esquerda era portadora dos ideais socialistas.

<sup>25</sup> Dados da pesquisa “Juventude: Cultura e Cidadania” (1999, Fundação Perseu Abramo/Núcleo de Opinião Pública): diante de uma lista de 10 assuntos sugeridos aos jovens, política foi colocado em 8º lugar como tema que os interessa; e dentre 10 assuntos que os jovens mais gostariam de discutir com os amigos, política ficou em 9º lugar, e em 1º lugar como o assunto que mais deveria ser discutido pela sociedade. No entanto, metade dos sujeitos jovens da pesquisa considerou política importante, sendo baixa a taxa de participação destes em atividades políticas e afins (VENTURI e ABRAMO, 2000).

geral. É freqüente a mídia explorar de modo superficial os resultados dessas pesquisas, fomentando a crença de que os jovens atuais são alienados e incapazes de expandir seu interesse para além da esfera pessoal, no máximo voltando-se para as atividades restritas ao grupo do qual fazem parte. No entanto, essas pesquisas também acrescentam que uma parcela considerável dos jovens *reconhece* a importância da política e *gostaria* de ter alguma participação nessa esfera ou em outras afins.

Na pesquisa “Juventude: Cultura e Cidadania” (1999), ao perguntarem aos jovens por que não dão importância à política, a quase totalidade das respostas revelou um deslocamento da questão política em geral para os políticos, denunciando um total descrédito dos modelos tradicionais de participação política. Porém um dado relevante oferecido pela pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” (2003) é a percepção dos jovens de que esse assunto lhes é inacessível, não faz parte do seu universo, cabendo a *outros* (profissionais, políticos) a competência de tratá-lo. Não se reconhecem, portanto, como interlocutores, capazes de participar dos processos de mudança e de influenciar na política. A esse respeito, Venturi e Abramo acrescentam:

Os dados sugerem, pois, que não são os jovens que não sabem da relevância da política, mas antes a forma predominante de se fazer política no país que não os reconhece como interlocutores, gerando em muitos deles indiferença ou aversão (...) Considerando-se a pobreza do modelo liberal da democracia vigente – em termos de espaços de participação, de formulação e controle das políticas públicas, piorado pela tradições brasileiras de falta de transparência, e apropriação privada dos bens e serviços públicos e de impunidade – talvez o surpreendente seja que parte dos jovens demonstre algum grau de interesse pela política (2000, p. 5).

Em pesquisa realizada com jovens franceses, Müxel (1997) encontrou um quadro bastante similar ao da realidade brasileira, no que tange ao desinteresse e desencanto dos jovens pela política tradicional e a busca de caminhos alternativos de participação social. Ao lado das

---

Segundo a pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” (2003, Projeto Juventude/Instituto Cidadania), 85% dos jovens consultados não participam de grupos de jovens, sendo que grande parcela dos 15% restantes faz parte de grupos de igreja e de música (é um número significativo, além de que estes também se constituem como espaços de trocas e de aprendizados coletivos). E um em cada cinco jovens demonstrou *disposição* em participar de trabalhos sociais voltados para a comunidade (Disponível em: <[www.projetojuventude.org.br](http://www.projetojuventude.org.br)>. Acessado em: 02/08/2006).

Outras pesquisas consultadas com resultados semelhantes: “Juventude, violência e cidadania nas cidades do Brasil” (UNESCO, 1999); “O adolescente por ele mesmo” (ZAGURY, 1996); “Todos votan y yo también, conclusiones, Buenos Aires” (UNICEF, 1998); “Jovens dos anos noventa: à procura de uma política sem rótulos” (MÜXEL, 1997).

críticas à política, esses jovens expressaram suas expectativas de um modelo mais eficiente, assim elencadas pela autora: a idéia de uma política “interativa”, que aproxime mais a população do mundo político, fazendo valer o espírito de uma política realmente democrática; engajamento “artesanal” ou “estratégia dos pequenos passos”, o que implica uma ação mais voltada para questões concretas do dia-a-dia do que para macromudanças a longo prazo; ausência de marca política ou recusa ao engajamento partidário; engajamentos mais “fraternais”, concebidos como uma cadeia de solidariedade, longe das disputas pelo poder e do jogo partidário comuns na política habitual. Observa-se, portanto, quão próximo estão as expectativas desses jovens das novas formas de participação que vem se delineando nos últimos tempos.

Uma referência imprescindível nesse estudo é a pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas” (2005, Ibase/Instituto Polis), que não se limitou a ouvir os participantes, mas buscou também debater com jovens brasileiros, de diferentes classes sociais, sobre os limites e possibilidades de sua participação em atividades políticas, sociais e comunitárias. Sua relevância se deve não só pelo fato de esse estudo ser bastante recente e pela representatividade (foram consultados 8.000 jovens de sete regiões metropolitanas do país e Distrito Federal), mas sobretudo por ter inovado em sua metodologia com a utilização dos Grupos de Diálogo<sup>26</sup>, considerando a importância da *reflexão coletiva* na formação das opiniões individuais. A pesquisa funcionou como um rico “laboratório de participação”, uma vez que não eram as opiniões estanques que eram coletadas, e sim o resultado dos processos de diálogo: a descoberta coletiva de novas capacidades, da aspiração à participação, do reconhecimento da necessidade de serem escutados e respeitados em suas opiniões. Seguem algumas constatações resultantes da investigação, segundo o Relatório Final da Pesquisa (2005):

- Muitas foram as evidências do entusiasmo despertado pela possibilidade de participar. Nos Grupos de Diálogo as discussões eram acaloradas e, ao final, queriam prolongar esse momento, no intuito de aproveitar a oportunidade e não deixar que “esfriasse”. “Todo esse

---

<sup>26</sup> A pesquisa foi realizada em duas etapas: Pesquisa de Opinião, com aplicação de questionários que tinham como finalidade traçar o perfil dos jovens pesquisados e subsidiar a etapa seguinte; e os Grupos de Diálogo, composto por alguns jovens consultados na primeira etapa e que se dispuseram a tal. Nesses grupos, as opiniões eram emitidas após uma longa reflexão coletiva.

interesse permite perceber o quanto o oferecimento de possibilidades de participação em atividades culturais, recreativas e político-informativas despertam o interesse dos(as) jovens, desfazendo a falácia de apatia” (p. 79).

- A maior parte dos jovens não possuía experiência participativa anterior. Sentiam-se distanciados dos lugares socialmente reconhecidos para a participação na vida pública e não acreditavam que alguém pudesse “se interessar seriamente pelos seus problemas”. No entanto, “o que se constatou foi que grande parte dos(as) jovens deseja participar, entretanto, não encontra espaço que possibilite tal inclusão” (p. 72).

- Em relação aos políticos, os jovens expressaram descrédito, indignação e protesto, fazendo um apelo à ética, dignidade e responsabilidade destes para com a vida pública.

- Enfim, “os dados (...) mostram sujeitos com profunda crença em suas capacidades, que aspiram à abertura de canais de participação que possam ser ouvidos e oportunidades iguais para que vivam a transformação hoje, e não em um futuro inalcançável” (p. 6).

Essa pesquisa, que ouviu jovens com características bastante diversas (classes sociais, idade, sexo, grau de escolaridade, etc.), assim como as demais pesquisas aqui relatadas, revelam a imensa potencialidade latente nesses sujeitos para a participação na esfera coletiva e social, para descobrirem em si a capacidade de dialogar com o mundo adulto e de cooperar na construção de uma sociedade melhor. Ocorre falta de incentivo e de provocação para a participação. Isso evidencia a importância, ressaltada nesse estudo, da figura do educador como disparador de canais de expressão do jovem, com a criação de espaços onde sejam possíveis o aprendizado da reflexão coletiva e o fomento de uma cultura de participação democrática. Aprender a se colocar, a ouvir o outro, descobrir que a vida social é responsabilidade de todos, a refletir coletivamente e a buscar, também coletivamente, estratégias de resolução para os problemas, são um nicho de possibilidades à espera de serem apropriadas pelos jovens.

## **2.4 O protagonismo juvenil nas políticas públicas e na sociedade civil**

Embora hoje em dia o protagonismo juvenil seja uma prática bastante difundida, a literatura a respeito ainda é restrita. É crescente o número de pesquisas sobre a dimensão cultural dos

grupos juvenis, uma vez que estas atividades têm demonstrado maior poder de aglutinação e organização dos jovens, tanto com o objetivo de fruição como de expressão de reclamos e de ideologias. No entanto, o campo de ação do *protagonismo juvenil* é muito vasto, indo além dos movimentos culturais e até da participação política nos moldes tradicionais.

Desde que a adolescência passou a ter uma existência enquanto grupo social (a partir do século XVIII e com maior evidência no século XX), os jovens já demonstravam uma tendência a olhar a sociedade de modo crítico, manifestando suas opiniões e propondo vias alternativas de diferentes modos e intensidades ao longo da história, como foi visto no tópico anterior. Pode-se dizer, portanto, que a prática do *protagonismo juvenil* não é algo recente, mas que ganhou um novo desenho nesse novo momento histórico, além de ter ganhado também outra denominação.

A partir de meados da década de 90 no Brasil, o *protagonismo juvenil* foi despontando como proposta educativa. Isso ocorreu a partir do momento em que os jovens passaram a ser motivo de preocupação por parte da sociedade civil e da esfera pública, com o agravamento do quadro de exclusão, de violência urbana e de falta de perspectiva de vida que acometia sobretudo os jovens em situação de vulnerabilidade social. As primeiras experiências de *protagonismo juvenil* como proposta educativa partiram da iniciativa do terceiro setor (ONGs e fundações empresariais), cujas práticas geraram mobilização em torno da temática juvenil e fomentaram novas idéias para a construção de políticas públicas voltadas para os jovens (FREITAS, 2003; SPOSITO, 2003). A riqueza maior desse processo talvez tenha sido o surgimento crescente de atores sociais jovens como demandantes de uma participação cada vez maior nos diferentes espaços coletivos e nos assuntos relativos à juventude. Segundo muitos autores, ainda são reduzidos os espaços de participação do jovem, e a sociedade como um todo ainda não considera de fato sua capacidade de interlocução e de parceria no processo de construção social. No entanto, os fatos mostram que as experiências de *protagonismo juvenil* são inúmeras hoje em dia, apesar de que para o conjunto da população juvenil esse percentual ainda seja pouco representativo (ver pesquisas sobre o tema no tópico anterior). Para retratar melhor a situação atual das práticas protagonistas juvenis, há que se considerar a confluência de dois fatores que, segundo Sposito (2003), em muito influenciam a abertura de espaços para a participação juvenil e a apropriação desses espaços por parte desses atores: são as percepções sobre juventude e o modo de interação entre o poder público e a sociedade civil.

O primeiro, segundo (FREITAS, 2005), são as percepções sobre a juventude que fundamentam as ações dirigidas aos jovens, por parte da sociedade civil e da esfera pública, cada uma delas prevalecendo em diferentes épocas, mas também coexistindo num mesmo contexto. Um enfoque, que predominou até os anos 50 na América Latina, mas que ainda vigora em muitos projetos, é o que considera a *juventude como período preparatório*, em que a ênfase é dada à educação e ao preenchimento do tempo livre com esporte, lazer e voluntariado, envolvendo também programas de prevenção ligados a comportamentos de risco (gravidez precoce, drogas, DSTs, etc.). Neste enfoque a juventude não é considerada no seu presente, mas como um longo período de moratória dedicada ao aprendizado das qualificações futuras, no qual o jovem tem uma postura passiva, de receptor da “formação”. Além disso, a juventude é tratada de forma homogênea, deixando-se de reconhecer e atender às necessidades de diferentes grupos sociais e culturais.

Outro enfoque é o que considera a *juventude como etapa problemática*, tendo prevalecido no Brasil dos anos 80 aos 90, gerando ações de caráter compensatório, enfocando as áreas de maior vulnerabilidade como gravidez, drogadição, DSTs, violência e criminalidade (FREITAS, 2005), e também ações com objetivo de contenção a comportamentos desviantes. Esse enfoque contribuiu, e ainda contribui, para que os jovens sejam vistos como fonte de ameaça e não como sujeitos capazes de ações construtivas. Nesse período, proliferaram projetos voltados para os jovens, financiados por fundos governamentais. Outro enfoque, o do *jovem como ator estratégico do desenvolvimento*, surgiu como reação ao efeito estigmatizante do enfoque anterior, e tem vigorado no Brasil nos últimos anos, difundido por agências de cooperação internacional, organismos multilaterais e fundações empresariais (FREITAS, 2005). Com uma proposta inclusiva, aposta na potencialidade construtiva dos jovens, em sua capacidade para o trabalho e para a prática do *protagonismo juvenil*, fomentando sua participação em projetos de ação social e voluntariado. No entanto, a autora chama a atenção para o aspecto acrítico desse tipo de ativismo, que poupa os jovens de discutir e decidir sobre os modelos de ação no qual se inserem, além de não contemplarem as demandas específicas da condição juvenil, voltando-se totalmente para o trabalho com as comunidades.

Um outro enfoque, que ainda vigora no Brasil, é o que considera os *jovens como atores com papel especial de transformação*, limitando esse tipo de protagonismo aos jovens ligados ao movimento estudantil organizado e aos setores juvenis dos partidos políticos. Estes são vistos “como fonte de crítica, contestação, capacidade de prover utopias e de dedicação generosa à

dimensão social” (FREITAS, 2005, p. 22). Esse enfoque privilegia a participação desses segmentos na arena pública, atribuindo-lhes poder de interlocução na elaboração de políticas públicas para a juventude. Segundo a autora, além de deixar de lado outras formas organizativas juvenis – como aquelas derivadas do mundo da cultura, lazer e da ação voluntária – deixa de escutar as demandas específicas desses atores. Esse modelo de protagonismo tem mobilizado resistência e críticas por parte de alguns autores, instituições que trabalham com jovens e até dos próprios jovens, uma vez que ignora o papel de outros atores sociais e de movimentos sociais nas conquistas coletivas, além de promover uma polarização entre adultos e jovens. Observa-se nessa tendência uma cristalização do modelo de participação política que vigorou nos anos 60/70, caracterizado por uma “racionalidade instrumental”, uma *performance* enrijecida e pela redução da vida pessoal ao universo da militância, quando hoje em dia é consensual a necessidade do “reconhecimento (...) de novos agenciamentos capazes de fomentar a ação coletiva juvenil, para além dos espaços consagrados da política institucional partidária ou do ME (movimento estudantil)” (SPOSITO, in FREITAS e PAPA, 2003, p.71).

O último enfoque trazido por Freitas (2005) é o da *juventude cidadã como sujeito de direitos*, que gera projetos e políticas centrados na noção de cidadania, buscando atender suas necessidades nas diversas áreas, como saúde, cultura, qualificação profissional e apoio jurídico, por meio de atividades de informação, formação e capacitação. Esse enfoque foi engendrado durante a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente e, embora pareça ter claras as orientações com relação aos adolescentes, ainda está em processo de elaboração com relação aos jovens adultos (sujeitos a partir de 18 anos), uma vez que ainda não se tem clareza de suas demandas específicas.

Outro fator que influencia na abertura de espaços de participação dos jovens “é o modo de interação entre o poder público e a sociedade civil, mais ou menos aberto à participação democrática e não tutelada dos segmentos juvenis” (SPOSITO, in FREITAS e PAPA, 2003, p. 64). Segundo a autora, são recentes as estratégias de interação entre a sociedade civil e o Estado, uma vez que o aprendizado da democracia vem amadurecendo lenta, mas continuamente no país. No entanto, apesar da presença do setor juvenil nos diversos instrumentos de diálogo com o Estado (partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais, movimento estudantil, etc.), até pouco tempo atrás suas questões e demandas específicas não entravam na pauta de discussão. Isso só começou a acontecer quando os diversos grupos



juvenis ganharam visibilidade, “principalmente dos setores populares, que, com atuações e linguagens variadas no plano da cultura, do lazer, do cotidiano, da vida comunitária, da vida estudantil, vieram a público colocar as questões que os afetam e os preocupam” (ABRAMO, in FREITAS, 2005, p. 27). Assim, diferentes tribos passam a expressar suas aspirações e também suas dificuldades, gerando uma rede de diálogo em torno de questões comuns, embora cada um com sua marca diferenciada (grupos culturais como *Hip hop*, *reggae*, *maracatu*, *rock*, *punk*; grupos de capoeira, teatro, poesia, rádios comunitárias; grupos de esportes radicais, como o *skate*; grupos de atuação comunitária, de solidariedade ou lazer). Aos poucos, esses grupos começaram a chamar a atenção do poder público, reivindicando espaços de participação e de escuta de suas demandas específicas.

Ricas experiências têm sido realizadas por parte de ONGs e organizações empresariais, voltadas para o aprendizado do diálogo entre jovens e diversas esferas da sociedade, o que tem gerado uma crescente pressão do setor juvenil junto ao poder público, no sentido de conquistar espaços de participação, proposição e deliberação. Alguns exemplos dessas experiências são a Ação Educativa (São Paulo), a Aracati – Agência de Mobilização Social (São Paulo), o Centro de Referência Integral do Adolescente - CRIA – (Salvador-Bahia) e a Cipó – Comunicação Interativa (Salvador-Bahia), nos quais jovens desenvolvem um trabalho de assessoria e fiscalização de políticas públicas, cobrando das autoridades o cumprimento dos compromissos agendados com a sociedade civil. Outros espaços de participação juvenil são os centros de referência de juventude<sup>27</sup>, Conselhos de Juventude<sup>28</sup> (municipais e estaduais), assembleias de Orçamento Participativo<sup>29</sup>, congressos de cidade, conferências municipais, etc. Vale destacar o papel crucial que tiveram os jovens nos debates em torno da necessidade de políticas públicas para os jovens adultos (sujeitos acima de 18 anos de idade),

---

<sup>27</sup> Os centros de referência de juventude são espaços públicos destinados a jovens, mantidos pelos poderes públicos locais, com o intuito de ampliar sua vida social para além da escola. Propõem-se a ser um espaço de convivência de diferentes grupos juvenis, de formação complementar à escola, de lazer, de práticas culturais e esportivas, formação profissional e de participação do jovem na sociedade através da interlocução destes com os poderes públicos.

<sup>28</sup> O Conselho Nacional de Juventude, empossado em 2005, integra a estrutura da Secretaria Nacional da Juventude e atua como interlocutor entre o governo e a sociedade civil, através dos diversos movimentos estudantis organizados. Tem como objetivo “acompanhar e avaliar as ações governamentais dirigidas aos jovens, assessorar a Secretaria Nacional de Juventude na formulação de diretrizes e promover estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica juvenil”. Possui representação regional, através dos Conselhos estaduais e municipais. Disponível em: < [http://ondajovem.terra.com.br/tempo\\_real.asp?ID\\_Materia=70](http://ondajovem.terra.com.br/tempo_real.asp?ID_Materia=70)>. Acesso em 04/10/2006.

<sup>29</sup> As assembleias de Orçamento Participativo são reuniões públicas que ocorrem nos municípios, nas quais a população discute as prioridades e os rumos dos investimentos da administração municipal.

culminando com o Projeto Juventude e a instituição da Política Nacional da Juventude, em 2005.

A prática do *protagonismo juvenil*, seja de forma autogerida pelos próprios jovens ou co-gerida por um educador adulto, quer tenha surgido de modo espontâneo quer concebida como proposta educativa, tem sido uma tendência crescente nos últimos tempos, sobretudo a partir do novo milênio. Não por acaso, essa tendência surge na onda crescente do processo de democratização do país, no aprendizado da interação entre a sociedade civil e o Estado, na irradiação da noção de cidadania, na multiplicação de canais de expressão e de participação, não só junto ao poder público, mas nas diversas esferas coletivas da sociedade.

Por outro lado, estão os novos imperativos contemporâneos, obrigando uma reorganização e readaptação da sociedade à nova ordem pós-moderna. Como consequência de um modelo econômico globalizado, o acirramento das desigualdades sociais vem gerando um quadro problemático, sobretudo nos países em desenvolvimento, multiplicando o número de excluídos e tendo no seu escopo os jovens oriundos das classes sociais mais baixas. Somando-se à *vulnerabilidade psíquica* característica da fase da adolescência, a situação se agrava com a *vulnerabilidade social* a que estão expostos muitos desses jovens, sem formação escolar, sem trabalho, sem planos de vida, sem sonhos. Estando o Estado incapacitado de apresentar saídas a curto prazo para a crise que então se instalou (aumento da violência urbana, desemprego e juvenilização da criminalidade), a sociedade civil toma para si a iniciativa de “fazer alguma coisa”. É nesse contexto que surgem diversas experiências partindo da iniciativa de ONGs, fundações empresariais e organismos internacionais, que mais tarde tiveram o importante papel de fomentar debates e idéias para as ações do poder público. É nesse contexto que, à medida que a sociedade volta seu olhar para a população jovem, parece se estabelecer uma relação especular abrindo possibilidades para que os jovens também se vejam e se reconheçam como sujeitos específicos e, sobretudo, sujeitos de direito. A prática do protagonismo vai aos poucos tendo sua eficácia reconhecida na sociedade e nos diversos programas voltados para o jovem, ou seja, naqueles “que buscam desenvolver atividades centradas na noção de que os jovens são colaboradores e partícipes nos processos educativos que com eles se desenvolvem” (ABRAMO, 1997, p. 27). Sendo assim, faz-se necessário compreender a extensão que o *protagonismo juvenil* tem conquistado na sociedade, enquanto proposta educativa.

Direta ou indiretamente, a participação ativa dos jovens na esfera pública, na educação e outras esferas coletivas, vem sendo fomentada, mesmo que às vezes não passe de uma postulação ou retórica. Isto é visto na elaboração das políticas públicas para a juventude, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em diversos programas que a UNESCO promove em parceria com instituições, empresas e organismos internacionais, nas escolas públicas e privadas, etc. Vale ressaltar também o crescente interesse por uma mídia dirigida especialmente para os jovens, feita não só *para* estes, mas também *por* estes, como programas de televisão, rádio, suplementos de jornais e revistas, *sites*, etc, nos quais o jovem tem participação ativa, tanto como produtor quanto como “*novo espectador*” (SILVA, 2000).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) propõe a reforma do ensino médio, que tem no *protagonismo juvenil* um de seus eixos fundamentais. Essa prática é aí propagada tanto como um meio de desenvolver o sentido de ética e cidadania, como de promover processos ativos de aprendizagem, de modo que os jovens venham a conferir sentido aos conteúdos administrados pela escola, resultando em autonomia intelectual e pensamento crítico. A materialização desta proposta, ou seja, o desenvolvimento de práticas protagonistas no ensino médio, se propõe a acontecer através do “Programa Ética e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade”, desenvolvido pelo Ministério da Educação, por meio da criação de Fóruns Escolares de Ética e de Cidadania nos municípios e estados. Implica a formação docente voltada para a promoção desses fóruns e na disponibilização de recursos para o desenvolvimento de projetos envolvendo toda a comunidade escolar.

Recente pesquisa realizada pelo Departamento de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas<sup>30</sup> investigou como essas diretrizes estão sendo desenvolvidas em cinco escolas do ensino médio, revelando a dificuldade de fazer deslanchar a proposta do *protagonismo juvenil* como é sugerida pelos órgãos centrais. Isso se deve a um conjunto de fatores, dentre os quais está a falta de compreensão da própria proposta por parte dos gestores das escolas e dos professores, fazendo com que espaços já existentes dentro da instituição propícios à participação do estudante não sejam reconhecidos como tal, sendo pouco valorizados e motivados, como por exemplo: organizações informais, como atividades esportivas, teatro, rádio, jornais e

---

<sup>30</sup> ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 51-85, jan./abr. 2006.

movimentos de protesto sem intermediação dos grêmios; canais institucionais, como Conselho Escolar<sup>31</sup>, grêmios estudantis (cuja obrigatoriedade está instituída por lei apenas em alguns estados); avaliação do rendimento escolar<sup>32</sup> e algumas práticas individuais de professores em sala de aula, que envolvem ativamente os alunos nos processos de aprendizagem, desafiando-os a pensar e articular os conteúdos estudados à sua vida cotidiana.

A reforma do Ensino Médio propõe transformações muito mais radicais do que se supõe, uma vez que “...deslocam o estudante para o centro da cena em que tradicionalmente se situam professores e administradores” (ZIBAS, FERRETTI e TARTUCE, 2006, p. 52). Isto implica uma mudança paradigmática sobre o papel do professor nesse espaço, pois ao priorizar a participação ativa dos jovens na construção dos conhecimentos e valores, cabe ao professor outra função que não a de ensinar. Esses dados só reforçam a relevância do tema escolhido para esta pesquisa, pois contribui para a elucidação/construção desse novo papel a ser desempenhado pela figura do professor/educador e para a formação desse novo estudante protagonista.

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), ao analisarem os diversos discursos sobre *protagonismo juvenil* na literatura e nas DCNEM, chamam a atenção para os riscos contidos em algumas interpretações, potencialmente capazes de conduzir para uma prática com resultado indesejado. A própria pesquisa “Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil” (2006) expõe não só o despreparo dos professores nas escolas investigadas, mas revela uma distorção por parte destes da proposta do *protagonismo juvenil*, geralmente confundido com ativismo (fazer destituído de significado) ou participação formal (por obrigação). Embora todos os discursos advoguem por um objetivo comum, que é o desenvolvimento da responsabilidade social, o que, em síntese, é a formação para a cidadania, alguns deles subestimam a capacidade dos jovens de assumirem uma postura política ou ideológica “no presente”. O *protagonismo juvenil*, nesse caso, é pensado segundo aquela

---

<sup>31</sup> O Conselho Escolar foi instituído pela LDB, sendo obrigatório em todas as escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio. Tem por finalidade efetivar a Gestão Escolar, por meio de um colegiado composto por representantes de todos os segmentos da escola, dos pais e dos alunos, sendo ele de natureza deliberativa, consultiva e fiscal. No entanto, seu funcionamento tem sido precário, reduzido a uma mera formalidade (ZIBAS, FERRETTI e TARTUCE, 2006).

<sup>32</sup> A avaliação do rendimento escolar também está prevista na reforma curricular do Ensino Médio e se propõe a expandir os critérios de avaliação para além das provas e testes, valendo-se de avaliações processuais e formativas. Com isso, valoriza e estimula a participação do educando em suas diversas formas, incluindo os processos de auto-avaliação (ZIBAS, FERRETTI e TARTUCE, 2006).

percepção de juventude como período preparatório, ou seja, como uma prática pedagógica que possibilitará ao jovem adquirir maturidade suficiente para, “no futuro”, poder atuar politicamente. Essa “despolitização” da participação social juvenil é encontrada em alguns discursos, a exemplo das idéias veiculadas por Costa (2000), que é um importante divulgador e fomentador do protagonismo juvenil na educação, aqui no Brasil:

A proposta de protagonismo juvenil com que trabalhamos neste livro tenta dar conta dos desafios dessa nova etapa (contexto atual). Ela 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 devam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático, 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 concretas (práticas e vivências). Nessa concepção, o protagonismo não decorre de uma opção, mas uma opção, no momento oportuno, deverá ocorrer no protagonismo (COSTA, 2000, p. 165).

A respeito da formação de educadores voltados para o *protagonismo juvenil*, observa-se também uma tendência, ou melhor, um risco em transformar esse aprendizado num receituário de técnicas facilmente assimiláveis. Sua difusão como “método” educativo vem sendo proferido por Costa (2000), e apesar de aqui se reconhecer sua grande contribuição à divulgação do *protagonismo juvenil* e à introdução dessa prática nas escolas e em espaços de educação não formal, há que se alertar para a possibilidade de que suas orientações instrucionais, feitas passo a passo, limitem as oportunidades de interlocução e reflexão crítica do educador junto aos jovens. Esse risco é reforçado pela supervalorização que esse autor faz da figura do educador como imprescindível para a realização dessa proposta, como se os jovens não tivessem condições de gerir seus movimentos e organizações, sem a presença e intervenção de um educador adulto. A própria definição que ele faz do *protagonismo juvenil* já revela essa postura, assim como diversas passagens contidas nos seus escritos:

(...) o protagonismo juvenil diz respeito à atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, junto a pessoas do mundo adulto (educadores), na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla. (...) O voluntariado social, o associativismo juvenil desvinculado de aparatos partidários, sindicais ou religiosos, a imprensa juvenil, os centros de convivência, as iniciativas esportivas e culturais auto ou co-geridas, junto com educadores e animadores adultos, são formas capazes de propiciar aos jovens as condições para decidir e agir de forma autônoma, madura e responsável em face da complexa realidade político-social do nosso tempo (COSTA, 2000, p. 22-165).

A pesquisa anteriormente citada constatou que dentro das escolas existem inúmeras práticas espontâneas protagonizadas por jovens, cujo desenrolar prescinde da presença do adulto, embora necessite do seu reconhecimento a fim possibilitar uma atmosfera receptiva e motivadora. Além disso, essa afirmação de Costa (2000) também deixa de considerar e credenciar as experiências que são coordenadas por educadores jovens, a exemplo dos trabalhos desenvolvidos pelos jovens do CRIA junto às suas comunidades. Sendo assim, vale pontuar que não se trata de “ensinar a praticar o *protagonismo juvenil*” e sim de criar condições para que o educador, seja ele adulto ou jovem, funcione como disparador de canais de expressão, sensibilizando o jovem para uma existência autônoma e participativa.

A despeito de situar o CRIA nessa discussão, observa-se que a qualidade do trabalho que é lá desenvolvido com os jovens é revelada, em grande parte, a partir do contato que se tem com estes. Ou seja, observar a presença destes jovens num debate público, assistir a um espetáculo produzido por eles, ou até ter algum convívio com alguns do grupo, mesmo que rápido, é suficiente para se perceber o seu grau de envolvimento com a proposta. Bastante diferente do que se observa nas escolas regulares do Ensino Médio, os jovens do CRIA demonstram gostar do que fazem, são participantes ativos não só dentro da instituição, mas principalmente em suas comunidades (escola e bairro), onde atuam como *dinamizadores* culturais, desenvolvendo propostas educativas por meio da arte; são curiosos, críticos e criativos; e, o que mais chama a atenção, expressam segurança em sua capacidade de dialogar e de cooperar coletivamente, o que se manifesta na sua disposição para se colocar como parceiro junto ao poder público, a eventos acadêmicos e outros espaços de debate sobre temáticas diversas. A inscrição corpórea dos jovens do CRIA no mundo expressa que a proposta educativa desta instituição preza por desenvolver a sensibilidade e o senso crítico, e a partir daí educar para a formação de valores e da cidadania.

Vale ressaltar por fim, que assim como o CRIA, existem outras experiências com objetivos semelhantes que têm se destacado pela eficiência dos seus resultados, sendo portanto centros de referência para as políticas públicas. Daí atraírem o interesse de gestores públicos e também dos meios acadêmicos, se constituindo como um dos temas emergentes de investigação científica. Importante se faz pesquisar o próprio jovem sujeito destas experiências, deixar que expresse como é despertada a confiança em si mesmo e desenvolvida a capacidade de gerir a própria vida e de participar da gestão da vida coletiva.

Portanto, nesta pesquisa pretende-se inverter um pouco a ordem dos acontecimentos, já que os estudos sobre juventude são geralmente feitos a partir da ótica do adulto (SPOSITO, 1997; ABRAMO, 1997). Agora o objetivo é deixar que os jovens falem aos adultos, que manifestem as representações sociais do educador construídas a partir dessas experiências diferentes da educação formal; que desvelem o papel que este exerce no seu itinerário de aprendiz de cidadão.

### **3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: por que e para quê**



### 3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: POR QUE E PARA QUÊ

Pragmatismo. Talvez seja essa a impressão que causa escolher abordar uma teoria a partir de sua aplicação prática. É que o pesquisador iniciante, ao aprender fazendo, corre o risco de separar essas duas instâncias do conhecimento científico, teoria e prática, artificializando sua complementaridade, o que pode resultar num arranjo mal feito entre as duas. Daí o pragmatismo, daí as indagações: por que investigar um objeto de estudo à luz da teoria da representação social? E para que serve conhecer uma representação social?

Ao assistir a peça teatral *Cidadão de papel*, produzida pela CIPÓ<sup>33</sup>, em 2002, e encenada por jovens, uma primeira curiosidade despontou na pesquisadora: como o educador faz para que esses jovens adquiram tamanha autonomia e comprometimento social? De imediato, uma imagem vem à lembrança da pesquisadora: a da crise que perpassa o ensino médio, com estudantes desinvestidos e professores sem saber o que fazer. Ao decidir investigar o papel do educador do CRIA, opta-se por fazê-lo pelo viés da experiência vivida pelos jovens e daí surgem as primeiras questões de natureza epistemológica, que vão desembocar na teoria das representações sociais.

Essa teoria ofereceu o suporte para compreender que uma experiência que é vivida coletivamente, sobretudo quando surge um fato novo no cenário social<sup>34</sup>, gera um saber que é fruto dessa vivência, dessas interações interpessoais, desse mútuo ajustamento com a finalidade de construir uma visão consensual da realidade, o que vem a ser o conhecimento do senso comum. No entanto, não se trata de considerar esse conhecimento como uma somatória de pensamentos individuais, mas de reconhecer que ele é elaborado socialmente, por *sujeitos sociais*, o que envolve uma dinâmica diferente de um agregado de indivíduos

---

<sup>33</sup> A Cipó – Comunicação Interativa (Salvador – Bahia) é uma organização não-governamental que desenvolve um trabalho educativo com jovens, voltando-se para a promoção de sua cidadania através da metodologia da comunicação.

<sup>34</sup> A novidade que surge no grupo de jovens integrantes do CRIA é a participação numa experiência diferente da vivida por eles nos meios educacionais oficiais, basicamente caracterizada por um novo modelo de relação com o educador.

(JOVCHELOVITCH, 1995). Segundo Jodelet (1984, apud SPINK, 1995, p. 120), definir sujeito social “significa dizer (...) um indivíduo adulto, inscrito numa situação social e cultural definida, tendo uma história pessoal e social”. Numa pesquisa sobre representações sociais, não interessa o simples levantamento de opiniões individuais, mas sim a capacidade de o pesquisador apreender a dimensão do outro que constitui cada sujeito, pois o conhecimento que é produzido e compartilhado coletivamente “trata-se, com certeza, de uma compreensão alcançada por indivíduos que pensam. Mas não sozinhos” (Sá, in Spink, 1993, p. 27).

### 3.1 Histórico

Serge Moscovici, psicólogo social francês, ao cunhar a expressão “representação social” e dar início à sua construção teórica, estava interessado em compreender como se constroem as realidades sociais; melhor dizendo, como se engendra o conhecimento do senso comum, como se produz o saber que é fruto das interações sociais. A teoria começa a tomar corpo a partir de um estudo realizado por Moscovici, intitulado *La psychanalyse, son image et son public*, em 1961, no qual ele busca conhecer como a população parisiense se apropria da psicanálise para seu uso cotidiano. Dá início assim a toda uma reformulação da psicologia social, a partir da compreensão de que os fenômenos coletivos são produzidos na interface entre os processos mentais (individuais) e sociais, contrariando a tendência norte-americana dominante na época, que superdimensionava os fenômenos psicológicos individuais. A psicologia social proposta por Moscovici buscava, portanto, articular a influência dos aspectos sociais sobre os comportamentos individuais e a participação destes na construção dos fenômenos sociais (SÁ, 1993).

Ao suceder uma série de teóricos (Wundt, Durkheim, Le Bon e Freud), Moscovici inaugura uma nova leitura sobre os fenômenos sociais, relacionando o que até então era tido como duas instâncias de naturezas diferentes e, portanto, independentes: a individual e a coletiva (FARR, 1995). No entanto, é na obra de Durkheim (1898), um dos fundadores da sociologia moderna, que Moscovici se apóia inicialmente, estabelecendo certa continuidade com o conceito de *representações coletivas* desenvolvido por ele. Durkheim, ao estudar fenômenos produzidos socialmente como religião, mitos, ciência, categorias de espaço e tempo, etc., defendia sua explicação exclusivamente a partir de fatos sociais, não admitindo qualquer explicação psicológica para tais fenômenos. “Dentre os mais importantes sociólogos, Durkheim foi o que mais abertamente se mostrou hostil à psicologia”, isto é, à psicologia do indivíduo (FARR,

1995, p. 36). Ao mesmo tempo em que se aproxima das representações coletivas, bebendo em sua essência o componente social que faltava à psicologia social americana, Moscovici demarca um campo específico de estudos, situando-o na encruzilhada entre a psicologia e as ciências sociais. Assim, a teoria das representações sociais rompe com o psicologismo da América do Norte e com o sociologismo de Durkheim.

No entanto, Moscovici também elabora uma crítica das *representações coletivas*, demarcando um território conceitual diferente do de Durkheim, ao adequar seu objeto de estudo à sociedade contemporânea, marcada pelo domínio científico, pelo pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem (FARR, 1995). As pesquisas de Durkheim ocupavam-se de fenômenos típicos de sociedades primitivas, a exemplo do mito, magia, costumes e, sobretudo da religião, da qual ele estendia as explicações para as demais formas de conhecimento social. Isso, segundo Sá (1993), dava à concepção durkheimiana uma característica estática, uma vez que se referia a fenômenos que, no início do século passado, ainda guardavam certa estabilidade. Moscovici por sua vez, atualiza a ciência social ao se propor investigar as representações “da nossa sociedade presente (...) que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornasse tradições imutáveis” (MOSCOVICI, apud SÁ, 1993, p. 22). Além disso, o objeto de estudo de Durkheim era amplo e heterogêneo, abrangendo muitas formas de conhecimento, enquanto Moscovici, se ocupava de um objeto específico, um tipo de conhecimento (o senso comum) elaborado socialmente, que permite que assuntos que estão na ordem do dia e que sejam relevantes na vida das pessoas sejam incorporados no seu cotidiano, criando uma realidade comum a elas.

Desse duplo movimento, convergência e divergência da concepção durkheimiana, surge a teoria das representações sociais, reivindicando um espaço psicossociológico no seio da psicologia social. Ou seja, um espaço que compreende que a vida cotidiana é engendrada nas interações sociais, por *sujeitos sociais*, implicando uma dinâmica que envolve uma leitura de dupla natureza: psicológica e social.

### **3.2 Correntes teóricas**

Antes de mergulhar nos processos de elaboração das representações sociais, cabe tomar conhecimento de que a *grande teoria* (como são chamadas as proposições originais básicas de

Moscovici) se desdobra em três correntes teóricas: a *sociológica*, liderada por W. Doise; a *estrutural*, então representada por Jean-Claude Abric; e a *processual*, comprometida com a teoria original, tendo Denise Jodelet como sua maior representante. Todas as três provêm de uma mesma matriz básica, a teoria das representações sociais, sendo consideradas complementares e, embora expressem diferenças entre si, não é incomum vê-las combinadas numa mesma pesquisa.

Em linhas gerais, a corrente *sociológica* considera que a posição ou inserção social dos sujeitos e grupos é fator determinante das representações sociais. De acordo com Sá,

(...) o que Doise enfatiza no estudo das representações sociais é a influência do que ele chama de “metassistema social” sobre o sistema cognitivo; ou seja, os elementos e relações cognitivas que fazem o conteúdo de uma representação trazem a marca de um condicionamento social, que teria operado no processo mesmo de sua formação (Ibid, 1998, p. 76).

Em termos metodológicos, essa corrente teórica privilegia a utilização de questionários para a coleta de dados e o tratamento estatístico para a análise dos dados, orientando suas pesquisas mais para uma abordagem do tipo quantitativa.

A corrente *estrutural* se propõe a explicar o funcionamento interno das representações sociais, que, segundo Abric, se organizam em torno de um núcleo central, cujo conteúdo é especialmente cognitivo, e de um sistema periférico. Segundo Ornellas (2001), o núcleo central “está ligado diretamente à memória coletiva, à história grupal, às normas, valores e tem um engajamento no contexto social (...) e é por ele que se define a homogeneidade de um grupo social”. O sistema periférico dá conta de explicar as transformações que ocorrem na representação social de um grupo e as contradições que muitas vezes se observam, perturbando o critério de consensualidade que a define. O que permite a flexibilidade de uma representação são as modificações introduzidas nas práticas sociais, constituindo-se na heterogeneidade do grupo (SÁ, 1998). Segundo Abric, o núcleo central é imutável e estático e é ele que dá o caráter de homogeneidade a um grupo; enquanto o periférico é flexível e dinâmico, explicando a heterogeneidade do grupo (ORNELLAS, 2001).

A metodologia empregada nesta corrente teórica envolve entrevista e um trabalho experimental, no qual a aplicação de técnicas de associação livre é usada com a finalidade de

provocar temas da representação e assim chegar aos elementos que constituem o núcleo central.

A corrente *processual* se ocupa em descrever o processo de construção das representações sociais através de suas imagens e significações, pois entende que estas extrapolam as práticas sociais discursivas. Para isso, apropria-se do conceito de *objetivação* e *ancoragem* para explicar seu processo de formação. Jodelet preconiza as experiências concretas de pesquisa empírica para confirmar e retroalimentar essa teoria e, sobretudo, para apropriar-se do conteúdo das representações sociais considerando sua natureza difusa e fugidia (SÁ, 1998), uma vez que seu estudo exige uma articulação de elementos cognitivos, afetivos e sociais (JODELET, 2001). Por isso mesmo, compreende que esses fenômenos não podem ser captados de modo direto e completo, motivo pelo qual privilegia a metodologia de pesquisa qualitativa e técnicas que possibilitem adentrar no universo do simbólico e do subjetivo, como as observações e a entrevista em profundidade. Porque se pretende aqui, pois, debruçar sobre o conteúdo das representações sociais do jovem do CRIA sobre o educador, por meio de objetivações e ancoragens e através da análise de categorias descritivas e interpretativas, é que se optou por adotar nesse estudo a perspectiva da corrente *processual*.

### 3.3 Natureza

Onde estão as representações sociais? Como se expressam e para que servem? Convém dar continuidade a essa construção textual redefinido a *grande teoria*, circunscrevendo-a agora segundo a perspectiva de Jodelet. Esta autora assim a define e descreve de modo claro:

Sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. (...) Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou idéias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma decisiva (JODELET, 2001, p. 17).

Rotineiramente, todo grupo social compartilha situações e/ou informações<sup>35</sup> que mobilizam nele um esforço de significação. As representações sociais constituem o *modus operandi* de um conjunto social, o que explica a consensualidade de suas atitudes, imagens e informações, caracterizando um tipo de saber *ingênuo* (porque nem sempre dele se tem consciência) ou conhecimento do *sensu comum*. Isso não quer dizer que todo grupo seja sempre homogêneo, estático ou harmonioso. Conforme as revelações de Abric (corrente *estrutural*), as representações sociais também mudam e por vezes apresentam contradições. Importante ressaltar que estas, enquanto guia para as ações cotidianas, são muitas vezes desencadeadoras de transformações sociais.

As representações sociais estão por aí, expressas nas condutas, na linguagem, nos discursos, nas mensagens midiáticas (palavras e imagens), nos documentos, nas práticas e experiências do dia-a-dia (JODELET, 2001). Segundo os estudiosos que defendem essa teoria, uma representação social se estrutura e se expressa em três dimensões: atitude, informação e imagem. Para tornar mais claro o entendimento, tomemos como exemplos os jovens sujeitos desta pesquisa: a informação é aquilo que lhes chega da instituição; a imagem surge quando conseguem falar do CRIA, seja nas entrevistas ou nos desenhos; e a atitude quando fazem a passagem para o papel de educadores dinamizadores culturais.

Segundo Jodelet (2001), as representações sociais cumprem importantes funções na vida das pessoas e nos grupos dos quais fazem parte. Uma delas é a “manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo a ela ligados”, o que ocorre quando o conjunto social se depara com uma novidade e, ao se sentir ameaçado, se mobiliza para torná-la reconhecível. Esse é um processo cognitivo que requer a integração do elemento estranho ao universo de pensamento preexistente nos sujeitos sociais (*ancoragem*), legitimando-o. Assim, *proteção* e *legitimação* constituem uma outra função das representações sociais. Por fim, ao tornar o não-familiar em familiar, as representações *orientam as condutas e comunicações* nas interações intra e intergrupais (DOISE, apud JODELET, 2001).

É comum encontrar em diversos autores referência à dificuldade de se conceituar a teoria das representações sociais. Termos como “difuso”, “fugidio”, “multifacetado”, “híbrido”, “complexo” ... são citados por alguns deles para expressar o quanto esta lhes parece escapar –

---

<sup>35</sup> Segundo Moscovici, a matéria-prima para a elaboração das representações sociais tanto são as intercorrências nascidas nas interações sociais cotidianas como as informações de cunho científico, comumente divulgadas pelos meios de comunicação de massa ou outros meios (SÁ, 1993).

seu próprio criador, Moscovici, já o havia assim comunicado! O fato de a *grande teoria* situar-se numa zona de interseção – entre a psicologia e a sociologia – talvez a predisponha a uma compreensão que escapa. Como disse Jovchelovitch (1995), a teoria da representação social tem como tarefa recuperar a conexão entre o sujeito e a sociedade, perdida por concepções ora sociologistas (“uma sociedade sem sujeitos”), ora subjetivistas (“sujeitos sem uma história social”), que não davam conta de compreender como ambos se constituem mutuamente. Essa não parece ser uma tarefa fácil, porque o estudioso corre o risco de se render às aparentes contradições entre individualidade e coletividade, sujeito e alteridade, objetividade e subjetividade, sucumbindo, assim, a uma visão dicotômica ou pendendo para um dos lados. Portanto, faz-se necessário compreender como se articulam essas duas realidades, mesmo que em linhas gerais, pois o objetivo aqui não é aprofundar esse dilema.

Toda atividade representacional é um ato de pensamento realizado por um sujeito ao se reportar a um determinado objeto. Representar, portanto, é incorporar mentalmente um objeto em sua ausência. Como tal, essa incorporação não se constitui uma cópia, mas sim uma simbolização desse objeto, reinterpretado e recriado pelo sujeito a partir de suas idiossincrasias e vivências (JODELET, 2001). Portanto, a representação social se constitui numa atividade simbólica. E enquanto tal é construída sobre a capacidade representacional de um sujeito psicológico. Mas, por se tratar de uma construção simbólica coletiva, o conhecimento do senso comum, cujo substrato são as interações sociais, supera o trabalho individual do psiquismo, orientando para uma leitura psicossocial do fenômeno – vale afirmar mais uma vez, o conjunto social envolve uma dinâmica que é diferente de um agregado de sujeitos. As representações sociais são uma estratégia de busca de significação do sujeito no mundo. É, segundo Jovchelovitch, “um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar em domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum, o espaço público” (1995, p. 81).

### **3.4 Objetivação e ancoragem**

Esses são dois conceitos considerados fundamentais na *grande teoria*, embora tenham sua relevância reduzida nas correntes *sociológica* e *estrutural*. *Ancoragem* e *objetivação* são os processos formadores das representações sociais. Para sua compreensão, convém retomar a fala de Moscovici (apud SÁ, 1993, p. 35), quando diz que “o propósito de todas as

representações é o de transformar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, em familiar”.

O processo de *ancoragem* ou amarração permite, pois, tornar o não familiar em familiar. Assim o descreve Jodelet (2001, p. 38-39):

Por um lado, a ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência. Entretanto, nesse nível, a ancoragem desempenha um papel decisivo, essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição num sistema de acolhimento nocional, um já pensado. Por um trabalho da memória, o pensamento constituinte apóia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar a novidade a esquemas antigos, ao já conhecido.

Sendo assim, a *ancoragem* ou *amarração* possibilita que o estranho, porque novo, seja integrado às representações sociais já existentes, restabelecendo o equilíbrio e mantendo preservada a identidade do grupo. O processo de ancoragem cumpre a função cognitiva de integração do novo, função de interpretação da realidade e de orientação das condutas e das relações sociais (ORNELLAS, 2001). Essa espécie de “memória social” compõe-se de crenças, valores, informações, experiências, etc.

*Objetivação* ou *naturalização*, por sua vez, é o processo que permite a materialização da representação social, dando ao objeto representado uma qualidade icônica, uma *imagem*, tornando concreto o conceito abstrato. É por meio da objetivação que os sujeitos se comunicam, interagem e compartilham, *ancorados* pelas representações sociais. Na análise dos dados dessa pesquisa, as categorias descritivas ilustram a objetivação do conhecimento do jovem acerca do objeto desse estudo – o educador - enquanto as categorias interpretativas revelam como essas representações estão ancoradas. Para melhor esclarecer, segue o exemplo dessa pesquisa: a fala do Sujeito A – “*Porque uma educadora, ela faz refletir (...), ela não vai dizer ‘Marta, não use drogas’, sem me explicar o porquê, sem fazer eu refletir o porquê...*” – ilustra a *objetivação*. A idéia de que o conhecimento não é algo pronto, que é construído pelo sujeito, o que implica ativa interação deste com o objeto de conhecimento, ilustra a *ancoragem*.

A compreensão do processo de ancoragem como o reconhecimento e a incorporação de elementos novos a um sistema de pensamento social preexistente causa a impressão de



repetição, ajustamento e perpetuação da tradição, contrariando a idéia de que as representações sociais contribuem para a construção da realidade social, estando, portanto, comprometida com a criação e inovação. Isso de fato não acontece, segundo Jovchelovitch (1995), porque a chegada do novo implica uma espécie de rearrumação do já estabelecido, provocando assim alterações nas representações sociais e conseqüentemente mudança no modo de olhar e lidar com as situações. Acrescenta a autora:

Ao assim o fazer, sujeitos sociais ancoram o desconhecido em uma realidade conhecida e institucionalizada e, paradoxalmente, deslocam aquela geografia de significados já estabelecida, que as sociedades, na maior parte das vezes, lutam para manter. As representações sociais emergem desse modo como processo que ao mesmo tempo desafia e reproduz, repete e supera, que é formado, mas que também forma a vida social de uma comunidade ( p. 82).

É nessa perspectiva que o objeto aqui investigado (o educador), por ser um elemento novo e possuir relevância social para o grupo de jovens do CRIA, mobiliza neste a necessidade de ancorá-lo e, conseqüentemente, representá-lo socialmente. Esta foi uma questão que a certa altura da pesquisa se tornou crucial: confirmar a existência ou não de representação social do educador no grupo de jovens integrantes do CRIA. Seria uma condição para prosseguir ou não com o objetivo traçado e seguir com a teoria da representação social. Isso porque esse tema não parecia ser motivo de conversação diária entre os jovens, segundo eles mesmos e a coordenadora pedagógica da instituição. Mas, sem dúvida, é um elemento novo em suas vidas, que mobiliza sua compreensão e ajuste junto aos conhecimentos já estruturados e antigos.

A experiência educativa do CRIA é uma novidade impactante na vida dos jovens, segundo revelam suas próprias falas. Vejamos por quê: esse novo modelo educativo os leva a confrontar com o modelo enraizado das escolas oficiais, nas quais os professores comumente têm uma prática bem diferente daquela vivenciada com os educadores do CRIA; essa experiência coletiva mobiliza mudanças significativas na vida do jovem, impelindo-o a mudanças na esfera pessoal, familiar, educativa, social, política, etc., lhe exigindo ancorar esses novos elementos aos conhecimentos preexistentes; por fim, sua atuação como *dinamizador cultural*, conscientemente ou não, o impele a adotar um modelo de educador e pô-lo em prática nas atividades que desenvolve em sua comunidade. Portanto, o discurso do

jovem sujeito dessa pesquisa está assentado numa prática, numa experiência real, e por isso não se corre o risco de respaldá-la sobre um discurso social flutuante, como alertou Sá (1998).

Por essa via, cabe mais uma indagação: para que serve conhecer as representações sociais que o jovem do CRIA construiu acerca desse educador? Importa retomar aqui a importância do conhecimento do senso comum como guia para as práticas cotidianas e como construtora de novas realidades sociais, sobretudo desencadeadoras de transformações. Portanto, ao conhecer os processos pelos quais esse grupo social *objetiva* e *ancora* os novos conhecimentos advindos da experiência no CRIA, compreende-se seu modo de atuação e comunicação no meio (*objetivação*) e quais os sentidos atribuídos a esses novos elementos (*ancoragem*). As representações sociais aqui apreendidas permitirão, portanto, compreender como o jovem se inscreve no mundo a partir dessa experiência e como realiza a demanda de novos sentidos nos meios tradicionais em que transita. Além disso, oferecerão subsídios para que a comunidade de educadores voltada para o trabalho com jovens possa rever sua prática e ampliar a compreensão de sua importância para a formação destes. Assim, poderão oferecer pistas para compreender o seu efeito multiplicador, ao seguir mobilizando outros contextos sociais e provocando a reestruturação de esquemas preestabelecidos, contribuindo assim para transformações e para mediar novas representações sociais.

A teoria do senso comum, ao lado do conhecimento científico, tenta olhar a prática e o cotidiano dos grupos sociais na sua historicidade, no seu espaço, lugar, na sua contradição. É um olhar capaz de provocar rupturas e fazer emergir o novo. Nesse sentido, pôde-se aqui incursionar pelos meandros das produções discursivas dos sujeitos da pesquisa, seus desenhos, suas falas, para chegar perto das representações sociais e provocar a emergência do que estava encoberto.

*A SEMEADURA*

**4. CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO**

## 4 CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO

...É que toda pergunta é um buscar. E, como etimologicamente método significa caminho e como o caminho se faz ao andar, o método que nos deve orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa quando “nada se passa” (PAIS, 2003).

A que se presta esta pesquisa? Presta-se a uma descoberta. Nascida de uma curiosidade, do desejo de compreender um fenômeno educativo. Com ela se pretendeu atentar para o cuidado de explorá-lo do modo mais vivo possível, o que exigiu da investigadora uma postura aberta e predisposta à surpresa. Primou-se por não seguir uma rota pré-estabelecida, uma rota metodológica que se adiantasse ao olhar da pesquisadora, fazendo-a cega ao inusitado, cega também aos elementos que a guiavam (pressupostos teóricos, valores, experiências anteriores, etc).

O fenômeno educativo, enquanto um processo humano, possui um caráter dinâmico e complexo, determinado por uma diversidade de variáveis interdependentes e inextrincáveis (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). É possível conhecê-lo no seu ambiente natural, o que exige por parte do investigador uma imersão em sua totalidade, mesmo que dela só seja possível apreender uma parte. Por tudo isso, o estudo de caso numa abordagem qualitativa foi a rota metodológica escolhida para esta pesquisa, pois este tipo de estudo permite a imersão e o intercuro nas vicissitudes da natureza humana. É importante ter sempre em vista que nesta modalidade de pesquisa “os pesquisadores são seres humanos que estudam problemas humanos de maneira humana” (RODWELL, 1994, p. 128).

### 4.1 A rota escolhida

Se o espírito de toda pesquisa é a descoberta, o que implica uma abertura para o desconhecido e o inusitado, mais comprometida com essa condição é a pesquisa qualitativa que se propõe, portanto, a imergir no terreno humano, explorar realidades múltiplas e lidar com os aspectos objetivos e subjetivos que nela se misturam. Isto implica a dinâmica entre o entendimento racional e o intuitivo, sendo a precisão do estudo é verificada pelas medidas concretas tomadas pelo investigador. “O modelo adotado pode ser explicado depois do término da pesquisa, nunca antes” (RODWELL, 1994, p. 125). Além disso, essa rota metodológica

escolhida é apropriada para o estudo das *representações sociais* numa perspectiva processual, como a adotada aqui, pois possibilita abertura para a exploração dos seus constituintes, como informações, crenças, imagens, valores, opiniões, culturas e ideologias (JODELET, 2001). Apreender o sentido que o jovem do CRIA construiu sobre o educador no seu aprendizado de *protagonismo juvenil* é uma tarefa que extrapola um simples levantamento de opiniões. Sugere um mergulho nos meandros do discurso, tocando o que há de latente e manifesto nos seus elementos expressivos.

O estudo de caso qualitativo caracteriza-se pela investigação minuciosa de um fenômeno específico, explorando o que ele tem de único e particular (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Permitiu, portanto, a imersão nas particularidades do Centro de Referência Integral de Adolescentes (CRIA), local escolhido para se desenvolver esta pesquisa, explorando a singularidade da metodologia pedagógica por ela criada, voltada para o desenvolvimento da autonomia e cidadania de jovens, por meio da arte-educação. Isso possibilitou a compreensão tanto do discurso do jovem sujeito dessa pesquisa quanto da riqueza e complexidade de sua vivência nesta instituição.

Embora o estudo de caso não se preocupe em ser representativo de um contexto mais amplo, pois, como foi dito, o caso estudado é singular, permite que outros possam fazer suas próprias correlações e generalizações, associando “...dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas próprias experiências pessoais” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 19). Sendo assim, pretende-se que os resultados obtidos nesta pesquisa, frutos da investigação e das “deambulações vadias”, possam ter importantes desdobramentos na prática educacional com jovens, seja na educação formal ou não formal, a partir da reflexão que estes jovens possam suscitar sobre o papel que o educador exerce na formação deles, em especial na formação voltada para a cidadania. Tanto os jovens como os educadores em questão são sujeitos de uma experiência única, que embora possa apresentar aspectos de similaridade com outras (sobretudo no campo da educação não formal), diferencia-se das práticas habituais e formais com jovens, porque propõe que, ao tomar consciência de sua história pessoal e social, plasmada pela opressão e desigualdade social, o jovem possa reinventá-la e contribuir para transformar uma realidade que não é só sua, tendo a arte como sua mais forte aliada nesse processo.

Na fase exploratória da pesquisa<sup>36</sup>, foi aplicado um questionário (via *internet*) com a coordenadora pedagógica do CRIA (Apêndice B), o que possibilitou a construção da problemática do estudo e a revelação de diferentes aspectos do fenômeno estudado, além de aproximar o conhecimento sobre a instituição e sua proposta de educação. Um dos aspectos mais importantes desse contato foi ter provocado o primeiro movimento de “ruptura” (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1998), ao confrontar as idéias e crenças iniciais da pesquisadora sobre o objeto de estudo, com dados objetivos desse mesmo objeto – um rompimento necessário para os passos seguintes da investigação. Uma dessas rupturas ocorreu a partir da informação de que os jovens do CRIA não gostavam de usar a expressão *protagonismo juvenil*, dando preferência à *participação juvenil*. Embora as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa não tenham confirmado esse dado, pois seis jovens disseram não conhecer o significado de *protagonismo juvenil* (eles se definem como *dinamizadores culturais*) e os três que demonstraram saber o que significa se mostraram indiferentes ao uso desse termo, evidenciaram a multiplicidade de interpretações que cercam o seu uso. Isso demonstrou que o referencial teórico pelo qual a pesquisadora até então se baseava era limitado e que havia não só diversos outros autores que tratavam dessa temática, mas também diversas outras interpretações. Percebeu-se que havia certa polêmica sobre o uso da expressão *protagonismo juvenil*, malvista por uns e sustentada por outros, introduzindo a pesquisadora num mar de poucas definições, de práticas diversificadas e às vezes contraditórias ao discurso veiculado. Isso a impeliu não só a ampliar seus referenciais teóricos e a buscar outras fontes de informação (participação em eventos, acadêmicos ou não, realização de entrevistas e conversas informais sobre o tema), como também a empreender um esforço de compreensão acerca do que venha a ser a proposta de *protagonismo juvenil* segundo uma perspectiva crítica ou não. Um esforço necessário e que resultou na ousadia de adotar esse conceito durante a pesquisa, em que pese a polêmica que o cerca, como sendo um convite ao debate, à explicitação das contradições e à busca de novos sentidos.

---

<sup>36</sup> Entrevistas realizadas com representante da Cipó – Comunicação Interativa (Salvador) e do CRIA, ambas durante o ano de 2005, com a dupla finalidade de iniciar a construção da problemática e de fazer a escolha do *locus* da pesquisa entre as duas instituições

## 4.2 *Locus* da pesquisa

Somos todos um grão de areia que se liberta de uma rocha, transformando e transformado recriando nosso caminho. Não tema. Coragem. Não podemos parar. Se pararmos, pensamos e choramos. Definido ou indefinido o ser humano nos toca, vemos muita gente caminhando junto. Conquistas, vontades e desejos. A utopia existe por se tornar realidade. Perco a noite e ganho o dia, nesta casa de sonhos. Éramos meninos, agora seres em formação, expandindo com amor e qualidade, chegamos para somar de verdade a beleza dos olhos nos olhos, nesta passagem por consentimento de meu Deus! (Texto coletivo elaborado por jovens-atores e atrizes, monitores, assistentes, orientadores e coordenadoras do CRIA – apud MILET, 2003, p. 71)

Na fase exploratória da pesquisa, momento da exploração da temática por meio de leituras e entrevistas, a opção pelo CRIA como *locus* desta investigação foi feita pelas seguintes razões:

- a) em primeiro lugar, pela identificação da pesquisadora com a proposta pedagógica da instituição, pautada na arte-educação. Durante seu percurso profissional, seja como artista (foi atriz de teatro), como arte-educadora e como psicopedagoga, a arte sempre ocupou um lugar de destaque. O uso da arte como recurso expressivo e terapêutico foi um constante foco investigativo na atuação clínica e institucional da pesquisadora;
- b) pelo fato de a instituição envolver os jovens em torno de uma linguagem artística e cultural, uma vez que as manifestações culturais têm sido o pólo aglutinador do interesse de diversos grupos juvenis, em que os jovens têm a arte como fonte de produção ou de fruição (SPOSITO, 1997);
- c) por desenvolver uma proposta de protagonismo juvenil numa abordagem *crítica*;
- d) além disso, pelo fato de esta instituição ter um trabalho consolidado pelo tempo e pela experiência, ao longo dos quais foram sendo construídas uma proposta original e uma metodologia própria, cuja eficiência já é de reconhecimento público;
- e) e, finalmente, porque são visíveis o interesse, o compromisso e o prazer que a experiência de participação no CRIA desperta nos seus jovens integrantes (isso foi percebido numa circunstância anterior ao surgimento do interesse por essa pesquisa).

É muita responsabilidade ousar descrever o CRIA a partir de um olhar de fora. Ao sistematizar sua descrição, corre-se o risco de compor e comunicar a idéia de um

funcionamento fragmentado e segmentado. Sobretudo, corre-se o risco de esvaziar a sua proposta da vivência da poesia e da alegria, marcas fundamentais e fundantes desta instituição. Por isso, fez-se necessário resgatar, no início desta seção, o texto criado coletivamente por todos os seus componentes. Esse texto expressa o *Corpo-CRIA*, uma denominação usada por eles como referência ao sentido de unidade que envolve a equipe local, ao sentido de parceria entre adultos e jovens, desde sua criação (1994) até sua gestão ao longo desses anos. A proposta artístico-político-pedagógica é construída por todos, formando uma *rede de aprendizagens*, na qual adultos aprendem com jovens e vice-versa. As relações são horizontalizadas, embora os diferentes papéis sejam preservados nas diferentes funções que os sujeitos ocupam na instituição. O *Corpo-CRIA* que nasceu junto, cresce junto e pulsa junto. Como expressa o texto, compartilham a *coragem* que é de todos, as conquistas, a vontade e os desejos, assim como a utopia que também é parte de todos, todos *seres em formação*.

- PROPOSTA DA INSTITUIÇÃO: O Centro de Referência Integral de Adolescentes é uma Organização Não Governamental (ONG), criada em 1994, na cidade de Salvador-Bahia, cuja proposta artístico-político-pedagógica é o desenvolvimento da cidadania dos jovens por meio da arte. Embora seu foco esteja no trabalho com adolescentes, a instituição integra também alguns jovens adultos, adultos (familiares dos jovens) e crianças. Sua metodologia artístico-pedagógica consiste em provocar os jovens a criarem, se envolverem e participarem ativamente de movimentos sociais e culturais nas suas escolas, bairros e outros espaços comunitários, e de projetos desenvolvidos em parceria com diversas instituições de fora da cidade de Salvador.

- INSTALAÇÕES FÍSICAS: A instituição está sediada num antigo casarão do Pelourinho, contendo seis salas e dois anexos, onde funcionam os núcleos de trabalho: uma sala para o *Núcleo de Acompanhamento Pedagógico* e o *Núcleo de Saúde e Direitos Sexuais e Reprodutivos*; uma sala do *Núcleo de Produção e Comunicação*; uma sala do núcleo administrativo com anexo para o núcleo de planejamento; uma secretaria com anexo para o *Núcleo das Artes*; uma sala onde ocorrem os encontros de linguagem e expressão; outra, mais ampla, onde acontecem os encontros de teatro e poesia. A sede possui dois banheiros, dois espaços para depósito de cenários e figurinos; um almoxarifado.

- PÚBLICO ATENDIDO (*parcerias*): O Programa de Educação para a Cidadania, espaço de consolidação da proposta do CRIA, envolve em Salvador, atualmente, 96 pessoas, sendo 83



jovens (entre 12 e 22 anos), sete familiares destes (mães, avós e irmãos mais velhos) e quatro crianças. O Programa realiza também ações específicas fora da instituição com familiares dos jovens, educadores de escolas públicas de Salvador, educadores e alunos de quatro escolas de Camaçari e Dias D'Ávila, educadores populares, arte-educadores e mestres populares de 17 cidades do interior do estado. Essa rede de intercâmbio artístico-cultural envolve também cidades do interior de Pernambuco, Ceará e de jovens da Itália. As pessoas são todas oriundas de classes populares e os jovens são, em sua maioria, negros e estudantes de escola pública, cursando o Ensino Médio. Esse Programa de Educação para a Cidadania é desenvolvido através de um currículo aberto e flexível, estruturado a partir de três eixos: educação, saúde e cultura. São valorizados e trabalhados também os temas que emergem da própria necessidade e desejo de aprender dos jovens.

- SISTEMA OPERACIONAL: A dinâmica interna de formação dos jovens do CRIA se dá nos *Núcleos de Formação*, compostos da seguinte forma:

- *Núcleo das Artes (Núcleo de Teatro e Núcleo de Poesia)*: onde ocorrem as montagens de espetáculos teatrais e recitais de poesia, “que traduzam as suas impressões sobre o mundo e sobre temas de interesse da juventude, afirmando e valorizando aspectos étnicos e culturais de cada integrante, para a sensibilização e mobilização de outros atores sociais” (MILET, 2003, p. 67).
- *Núcleo de Produção Cultural*: encarrega-se de planejar e coordenar as atividades de produção executiva dos eventos artístico-pedagógicos anuais da instituição. Esse aprendizado é desenvolvido junto aos jovens do CRIA e em projetos externos com outras parcerias.
- *Núcleo de Comunicação*: é responsável pelo gerenciamento da informação, por meio da assessoria de imprensa da instituição, criação de materiais impressos, eletrônicos e digitais de cunho informativo e educativo. Também trabalha com os jovens do CRIA e outros grupos externos.
- *Núcleo de Saúde e Direitos Sexuais e Reprodutivos*: propõe-se a formar monitores do CRIA, educadores e profissionais de saúde, através do aprofundamento em temas da sexualidade (DSTs/AIDS, relações de gênero, violência sexual, drogas, etc.).
- *Núcleo de Acompanhamento Pedagógico*: é o espaço da formação mais sistemática de jovens e do acompanhamento do rendimento escolar de cada um deles. Neste Núcleo ocorre o *Encontro de Linguagem e Expressão (ELE)*, voltado para o desenvolvimento

da consciência crítica por meio da exploração e aprofundamento de assuntos relativos aos três eixos temáticos que embasam o Programa de Educação para a Cidadania (educação, saúde e cultura), e outros assuntos que emergem da necessidade e do desejo dos jovens (o aprofundamento desses conteúdos acontece no *Núcleo das Artes*). Os conhecimentos elaborados neste contexto são transmutados para a linguagem escrita (poesias, textos educativos, cartilhas, *fanzines*, etc.).

Já a dinâmica externa de formação dos jovens do CRIA se dá por meio de sua atuação como *dinamizadores culturais* em suas escolas, centros de saúde, associações comunitárias e grupos culturais locais, além de atuar em parceria com instituições de Salvador e de outras cidades, estados e países. Esses são os campos de atuação/formação de *protagonismo juvenil*, onde eles desenvolvem suas potencialidades de multiplicadores da experiência de arte e educação, voltada para a mobilização social pela melhoria dos serviços públicos de educação, saúde e cultura.

- EQUIPE TÉCNICA: é composta pela presidente, uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora geral e os coordenadores dos Núcleos de Formação, orientadores, assistentes e monitores. Essas três últimas funções geralmente são ocupadas por jovens que já completaram seu período de formação no CRIA e desejaram continuar na instituição trabalhando como educadores. De monitores a coordenadores dos Núcleos, em escala ascendente, os papéis mudam à medida que vão aumentando o tempo de experiência e o grau de responsabilidade nas funções desempenhadas.

- SISTEMÁTICA DOS TRABALHOS:

- Processo seletivo: a cada início de ano ocorre a entrada de novos jovens no CRIA, por meio de um processo seletivo de “mão dupla” chamado de *oficina de identificação*. Mão dupla porque a escolha ocorre em ambos os lados. Ao entrarem em contato com a proposta da instituição (durante três dias, os jovens experienciam o modelo de trabalho do CRIA, conhecem os compromissos, responsabilidades e pactos que deverão ser assumidos), os jovens decidem se querem ou não fazer parte do trabalho, uma vez se sintam identificados ou não com a proposta. Por outro lado, são também selecionados pela instituição de acordo com alguns critérios, como: ter entre 12 e 17 anos; estar na escola; demonstrar interesse em aprender e ser inquieto perante sua realidade; ser questionador; ter iniciativa; ter facilidade para trabalhar em grupo; e demonstrar

facilidade com a linguagem cênica. O tempo de permanência de cada jovem no CRIA é de até três anos; no final destes, aqueles que desejarem atuar junto à equipe de educadores, podem ficar por mais dois anos como monitores nos *Núcleos de Formação*.

- Encontro com as famílias: após a definição dos novos jovens componentes do CRIA, faz-se o primeiro encontro com as famílias (primeiro de muitos que vão ocorrer ao longo do processo), visando a integrá-las ao processo artístico-educativo da instituição e fortalecer o vínculo dos jovens com seus familiares.
- Frequência: os jovens frequentam o CRIA três vezes por semana: num dos dias, participam da construção dos conhecimentos no *Encontro de Linguagem e Expressão* e nos outros dois participam do *Núcleo de Teatro* ou de *Poesia*, em articulação com o *Núcleo de Produção Cultural*, *Núcleo de comunicação* e *Núcleo de Saúde e Direitos Sexuais e Reprodutivos*.
- Produção artístico-educativa: durante três ou quatro meses ocorre a montagem ou remontagem de peças teatrais educativas e de recitais de poesia, que consiste em: ensaios, estréia e na preparação e execução de ações educativas (*Planos de Ação*). O processo de criação dos espetáculos é coletivo, e o material que o compõe emerge de duas fontes: uma, são as improvisações sobre os temas pesquisados pelo grupo (educação, violência, história da Bahia, etc.); e a outra, de um procedimento a que eles chamam de *Quem sou eu – Quem somos nós*, que é a base de sustentação de toda a proposta político-pedagógica do CRIA. Esse procedimento consiste em “desafiar cada jovem-ator a exercitar a expressão *poético-histórica* de sua própria pessoa, através da revelação de seu momento presente... colocando em cheque os papéis sociais desempenhados e as construções racionais da identidade, sempre em processo de aprendizagem, de identificação” (MILET, 2003, p. 82-83). Esse *exercício criativo-educativo* é veiculado pela expressão escrita, oral, musical e cênica.
- Desenvolvimento dos Planos de Ação: sua criação e execução ocorre durante a montagem dos espetáculos e envolve além dos jovens, suas famílias, os educadores e os agentes comunitários das comunidades alvo. Consistem na atuação dos jovens como *dinamizadores culturais*, por meio de ações educativas através do teatro (apresentações seguidas de debate com a platéia), em suas escolas e comunidades. Este é o principal espaço de mobilização social do CRIA, espaço de consolidação da proposta de *protagonismo juvenil*.

- Avaliação final: dura cerca de um mês e tem o objetivo de atualizar o desejo de cada jovem com relação à sua permanência nos grupos de teatro e poesia e de possibilitar uma reflexão e síntese de seus crescimentos, o que “implica sempre novos pactos de crescimento individual e grupal, para a manutenção dos processos criativos centrados nos jovens” (MILET, 2003, p. 94).

### 4.3 Sujeitos da pesquisa

Atualmente o público atendido pelo CRIA se constitui prioritariamente de adolescentes e jovens adultos, cujas idades variam entre 12 e 22 anos. Alguns critérios foram estabelecidos para selecionar os jovens sujeitos deste estudo, pois se pretendia compor uma amostra bem representativa da juventude que é atendida por esta instituição. Isto se adequa ao pressuposto de que qualquer referência à juventude implica contextualizá-la, uma vez que esse não é um conceito possível de ser generalizado (SPOSITO, 1997; ARAÚJO, 2004).

O principal critério foi o de maior tempo de permanência dos jovens no CRIA. Isso se justificou pelo fato de que um maior tempo de convivência com a proposta educativa da instituição possibilita a construção de representações sociais mais consistentes, sobre o papel do educador em seu aprendizado de *protagonismo juvenil*. Os outros critérios – equiparação com relação ao gênero e um maior número de afro-descendentes – não puderam ser atendidos, devido à limitação do número de sujeitos que atendiam ao primeiro critério e à indisponibilidade de alguns deles para participar da pesquisa. Embora a pretensão inicial tenha sido de trabalhar com dez sujeitos, por fim foram nove. Isso ocorreu pela dificuldade de contactar com alguns jovens e pela indisponibilidade de outros, o que não prejudicou a coleta de dados, uma vez que esse número de sujeitos atingiu o critério de “saturação” descrito por Sá (1998). Esse foi, portanto, um sinal de que as entrevistas realizadas até aquele momento já tinham sido suficientes, quando então os temas e/ou argumentos dos sujeitos começaram a se repetir.

Antes de dar início à coleta de dados propriamente dita, pretendia-se realizar algumas ações junto aos jovens do CRIA, com o objetivo de lhes apresentar a pesquisa e a pesquisadora, preparando o terreno para sua imersão na instituição. Assim, na primeira etapa desse processo

seria divulgado um *release*<sup>37</sup> (ver em Apêndice C) contendo informações sucintas sobre a pesquisa e divulgando a data para um encontro grupal entre a pesquisadora e os jovens, com a finalidade de promover uma interlocução sobre a pesquisa e convidar a participar dela aqueles que se enquadrassem nos critérios estabelecidos. A intenção de realizar esse encontro surgiu da necessidade de criar um vínculo mais estreito entre a instituição e a pesquisadora, para que sua inserção no local não ocorresse de modo invasivo, garantindo inclusive um clima favorável para a prática da observação que se pretendia fazer. Além disso, a interlocução com os jovens sobre a pesquisa seria uma maneira de confirmar a existência de representações sociais sobre o educador naquele grupo, ou seja, sondar a relevância desse objeto de estudo para os sujeitos integrantes do CRIA (SÁ, 1998). Porém, devido ao fluxo intenso de atividades desenvolvidas pela instituição e à dificuldade de agendar uma data para a realização dessas propostas (grupo de encontro e observação), o que resultou em seis meses de espera, optou-se por abrir mão disso e dar início às entrevistas junto aos jovens. A pesquisadora, pressionada pelos prazos a cumprir, teve então que desistir dessa fase preliminar, o que certamente enriqueceria bastante a pesquisa e a troca de saberes entre esta e a instituição.

O procedimento para convidar os sujeitos a participarem da pesquisa se deu, portanto, de modo diferente: o CRIA disponibilizou uma lista com os nomes e telefones de todos os seus jovens integrantes, sinalizando aqueles que possuíam maior tempo de permanência na instituição. De posse disso, a pesquisadora selecionou apenas esses e fez o contato por telefone, explicando-lhes o teor da pesquisa e convidando-os a participarem dela. Maiores detalhes sobre a realização das entrevistas estarão contidos no tópico seguinte.

A pesquisa contou com nove sujeitos cujas idades variaram entre 16 e 19 anos, sendo a maioria do sexo feminino (seis) e negros (sete), sendo que seis cursam o Ensino Médio e três já concluíram. Com relação à ocupação, dois disseram estar desempregados, cinco não trabalham, ou seja, estudam ou fazem cursinho e não estão procurando emprego, e apenas dois trabalham (vide Quadro 1). Todos se mostraram solícitos durante o contato pessoal,

---

<sup>37</sup> O *release* foi enviado ao CRIA e algumas vezes reiterado o pedido para que o mesmo fosse exposto num mural. Porém a instituição procedeu de modo diferente: divulgou verbalmente e por meio de um comunicado escrito (exposto no mural) o convite para a participação dos jovens na pesquisa.

curiosos com relação à pesquisa e empáticos, o que resultou em um clima favorável à interlocução.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

SUJEITO	IDADE	SEXO	ESCOLARIDADE	OCUPAÇÃO	COR (auto-referenciada)	TEMPO NO CRIA
A	17	F	Ensino Médio completo	estudante	negra	3 anos
B	16	F	1º ano do Ensino Médio	estudante	negra	4 anos
C	19	M	Ensino Médio completo	estudante pré-vestibular	negro índio	5 anos
D	16	F	2º ano do Ensino Médio	estuda e trabalha	negra	3 anos
E	19	M	3º ano do Ensino Médio	estudante	negra	4 anos
F	19	M	2º ano do Ensino Médio	estuda e faz estágio remunerado	negro	4 anos
G	16	F	2º ano do Ensino Médio	estudante	negra	2 anos e 1/2
H	17	F	1º ano do Ensino Médio	estudante	morena	4 anos
I	19	F	Ensino Médio completo	estudante pré-vestibular	negra	4 anos

#### 4.4 Instrumentos

Considerando a diversidade de suportes que podem expressar o conteúdo das representações sociais, optou-se por utilizar instrumentos que possibilitassem uma abertura para a expressão de elementos cognitivos, sociais e afetivos, driblando assim o discurso social flutuante e a simples emissão de opiniões. A “observação assistemática associada ao recurso da filmagem”, tanto da prática do jovem *dinamizador cultural* junto à sua comunidade, como no *Núcleo das Artes* e no *Núcleo Pedagógico* (espaços de formação do CRIA), foi um instrumento de coleta do qual a pesquisadora teve que abrir mão pelos motivos citados anteriormente. A necessidade desse instrumento se justificava pela importância de conhecer as representações sociais também na dimensão da atitude, assentando o discurso do jovem numa prática. Esse instrumento somado aos demais ofereceria maiores recursos para apreender tanto a

*objetivação* das representações sociais como a *ancoragem* que as respalda. Por fim, os instrumentos usados foram a entrevista semi-estruturada e o desenho, o que permitiu sua investigação nas dimensões da informação e da imagem.

Sobre a entrevista, reflete Paredes:

A entrevista é, para muito além da oportunidade de recolher idéias, opiniões, depoimentos e testemunhos, um contrito e devotado mergulho no outro. É o nó do enlace com que o pesquisador se encanta e se entremete, pela via do discurso, nas circunstâncias da vida cifradas nos códigos de percepção, no mapa do indiciário da memória e da afetividade dos depoentes. (PAREDES, 2005, p. 132)

A entrevista individual e semi-estruturada permitiu uma abordagem profunda junto ao jovem. Considerando que a pesquisadora, por ser psicóloga, possui formação em entrevista e técnica de escuta, nesse momento valorizou-se uma escuta do tipo “sensível”, conforme descrita por Barbier (2004) (ver p.136), que se caracteriza pela acuidade e cuidado diante do que é verbalizado e do que não é verbalizado pelo sujeito. Isto implica estar atento não apenas ao conteúdo do que é dito, mas também como é dito: silêncios, pausas, ritmo da fala, entonação da voz, qualidade da linguagem (clareza, confusão, imprecisão, ambigüidade, etc.), coerência ou discrepância entre o que é dito e o que é expresso pela linguagem não verbal. Além disso, nesse tipo de escuta é importante que o entrevistador-pesquisador esteja atento às reações que o entrevistado lhe provoca, pois na pesquisa qualitativa as interações entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados também são também consideradas como dados para análise. Vale ressaltar mais uma vez que nessa modalidade de pesquisa “os pesquisadores são seres humanos que estudam problemas humanos de maneira humana” (RODWELL, 1994, p. 128). A Análise de Discurso foi o recurso utilizado para analisar o conteúdo das entrevistas, por possibilitar o mergulho nos interstícios da linguagem, da subjetividade e das significações do sujeito.

A entrevista foi semi-estruturada, o que significa que a pesquisadora, embora se orientasse por um roteiro (ver em Apêndice D), permitia que a conversação fluísse de acordo com a necessidade do sujeito entrevistado, sem, no entanto, permitir que este fugisse do objeto investigado. Esta foi gravada com o consentimento prévio do entrevistado e sua duração média (incluindo a aplicação do desenho) foi de 60 minutos. Ao finalizá-la, a pesquisadora indagava o jovem sobre como este se sentiu participando da pesquisa e se gostaria de acrescentar ou perguntar mais alguma coisa. Era freqüente perguntarem sobre quando e como

teriam acesso aos resultados da pesquisa; a pesquisadora então, além de lhes comunicar sobre o evento que ocorreria para a defesa do mestrado, para o qual seriam convidados na época, falou sobre a possibilidade de fazer uma devolução da pesquisa especificamente para o CRIA, onde poderia ocorrer uma livre interlocução entre jovens, educadores e a pesquisadora.

O roteiro da entrevista foi dividido em três partes:

-Caracterização do sujeito: idade, sexo, escolaridade, ocupação, cor e tempo no CRIA.

-Conversa introdutória: apresentação da pesquisadora; informações sobre a pesquisa; apuração do universo nocional do sujeito sobre a temática abordada, o que permitiu substituir o termo *protagonista juvenil* por *dinamizador cultural* durante a entrevista, por ser este o que é adotado no CRIA.

- Questões (abertas) da entrevista: em número de quatorze.

A respeito do desenho, seu valor enquanto canal de expressão é bastante reconhecido. Sua riqueza se manifesta desde o grafismo em si, com seus conteúdos simbólicos prechos de significados, da qualidade do traçado e de sua organização no papel; até a atitude corporal de quem o executa, que, se bem observada, põe do avesso todo o burburinho que passa no interior do sujeito – o corpo fala. Diferentemente da lógica do funcionamento racional, o desenho funciona também como uma válvula de escape dos conteúdos represados pelo inconsciente, terminando por dizer o indizível, por desvelar o proibido ou o desconhecido. Pelas inúmeras possibilidades expressivas que oferece, o desenho foi escolhido como um dos instrumentos de coleta de dados dessa pesquisa. Além disso, ao se considerar que a representação social é uma atividade simbólica, o desenho, enquanto imagem mental, se constitui em um suporte que expressa os conteúdos representativos.

A aplicação do recurso do desenho foi feita em seguida à entrevista. Ao lhe oferecer uma folha de papel ofício, um lápis e uma borracha, foi dada ao sujeito a seguinte consigna:

- Faça um desenho que represente a importância do educador do CRIA no seu aprendizado de *dinamizador cultural*.

Ao concluir o desenho, uma segunda consigna:

- Agora dê um título à sua criação.

E em seguida:

- Descreva verbalmente o desenho para mim.



#### 4.5 Coleta de dados

Os contatos da pesquisadora com o *locus* da pesquisa ocorreram sempre por intermédio de sua coordenadora pedagógica, responsável por autorizar e acompanhar a pesquisa. Estes se deram tanto pessoalmente, através de *e-mails* e telefonemas diversos, como nos eventos organizados pelo CRIA. Aconteceram na seguinte ordem: primeiro contato, com a finalidade de apresentar a proposta de pesquisa, seguida de uma carta (ver em Apêndice A) e receber o aval da instituição para dar prosseguimento ao estudo (janeiro/2006); segundo contato, assinatura do termo de compromisso (ver em Anexo) e acordos sobre a fase preliminar da pesquisa (*release* e encontro com o grupo) (junho/2006); novos acordos sobre a observação e a entrevista (março/2007). Pode-se observar o longo período que decorria de um contato para o outro, esperando que a instituição indicasse o momento adequado para dar início ao processo de coleta.

As entrevistas ocorreram praticamente durante o mês de maio, sendo que apenas uma aconteceu em junho. O lugar para sua realização constituiu-se inicialmente em um problema, sendo um motivo a mais para retardar o início da pesquisa de campo. Não encontrando um local que pudesse concentrar todas as entrevistas e que fosse de fácil acesso para os sujeitos<sup>38</sup>, a pesquisadora optou por adequar o lugar de acordo com as possibilidades de cada jovem. Assim, as entrevistas aconteceram em lugares diversos: no interior de igrejas (2), na residência de amiga ou do próprio sujeito (3), na sede do CRIA (2), na Faculdade de Educação da UNEB (Universidade do Estado da Bahia) e parte de uma entrevista numa mesa de bar e parte numa praça pública. Para o acesso às localidades distantes da residência do sujeito, eram-lhe fornecidos vales-transportes pela pesquisadora.

Uma vez concluídas as entrevistas, procedeu-se à sua transcrição, sendo realizadas pela própria pesquisadora. De posse destas transcrições, o passo seguinte foi a análise dos dados.

---

<sup>38</sup> Foi descartada a possibilidade de fazer todas as entrevistas na sede do CRIA por dois motivos: intensa invasão de barulhos vindos de fora e de dentro da instituição (ensaios) e falta de espaço disponível. Quanto à perspectiva de utilizar o espaço da UNEB, isso foi viável apenas uma vez, pois eram frequentes as desistências, devido à dificuldade de acesso ao local.

***DA IMERSÃO NA SEARA E DA COLHEITA***

**5. ANÁLISE DOS DADOS**

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Imersa numa seara... Assim se sentiu a pesquisadora ao se deparar com o grande volume e a riqueza de informações que a coleta de dados lhe disponibilizou. Viu-se diante não só de uma profusão de dados relacionados ao objeto da pesquisa, como de tantos outros, sugestivos de novos recortes, novos olhares, novas possibilidades de estudo. Mas ao pesquisador cabe a tarefa, às vezes nada fácil, de se restringir a um foco para então expandir sua possibilidade de exploração e aprofundamento. Tal como diante de uma grande extensão de terra semeada – uma seara – deve contentar-se em cultivar apenas uma parte dela e apostar numa boa colheita. A análise de dados é, portanto, o momento de retomar o objetivo da pesquisa e colher o que a este interessa.

Proceder à colheita dos elementos significativos para a pesquisa foi, pois, o primeiro passo da análise de dados. Uma vez de posse desses dados – recortes das falas e dos desenhos – buscou-se descobrir unidades discursivas entre eles e nomeá-las por meio de *categorias descritivas*. Estas expressam o modo como o jovem materializa e comunica suas representações sociais do educador, portanto, as *objetivações*. A interpretação das *categorias descritivas* por sua vez, possibilitou a construção das *categorias interpretativas*, revelando a *ancoragem* que dá o suporte a estas representações sociais.

O recurso utilizado para analisar as falas dos sujeitos – entrevistas e descrições verbais dos desenhos – foi a técnica de análise de discurso, numa vertente francesa. A esta interessa o estudo do funcionamento da língua para a produção de sentidos, ou seja, trabalha com a língua não enquanto um sistema abstrato, “mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (ORLANDI, 2005, p. 16). Isso supõe que analisar um discurso é ter acesso ao modo como o sujeito interpreta a realidade, considerando que a natureza discursiva não é linear e sim marcada pela opacidade, pelos equívocos e pela subjetividade.

Discurso não é o mesmo que fala, texto ou língua, mas necessita de elementos lingüísticos para ter uma existência material. Ao observar pessoas conversando e defendendo seus pontos de vista, percebem-se posicionamentos diferentes com relação ao mesmo tema, ou seja, a expressão de lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos envolvidos. Isso quer dizer que as palavras (sejam faladas ou escritas) são impregnadas de aspectos sociais e ideológicos

e que, os sujeitos, ao usá-las, necessariamente assumem uma posição, ou seja, interpretam (FERNANDES, 2007). Isso supõe a compreensão de que o discurso é também um modo como as pessoas agem no mundo, uma vez que aquilo que veicula gera um impacto e provoca uma reação. Daí Orlandi (2005) dizer que o discurso é palavra em movimento, é a observação do “homem falando”, o que supõe processo, transformação, ação.

Segundo a vertente francesa da análise de discurso, discurso é construção de sentidos, que leva em consideração que a linguagem não é transparente e nem fechada em si mesma; que ela é afetada por uma história, mas não tem seu sentido claro para o sujeito; e que este também não tem total consciência sobre si, uma vez que é constituído pelo inconsciente. Assim é que ela trabalha com a interpenetração de três áreas do conhecimento – lingüística, marxismo e psicanálise – fazendo com que cada uma supere o limite da outra: “interroga a Lingüística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele” (ORLANDI, 2005, p. 20).

Sendo assim, trabalhar com a análise de discurso nessa pesquisa significa se conectar com o enlaçamento que acontece entre sujeito e discurso, considerando-se um sujeito singular, que se faz e refaz no social. Em outras palavras, pretendeu-se investigar a natureza de sua fala, decifrando o que possivelmente ele quis dizer por meio das reticências, silêncios, polissemias e polifonias das palavras. Ornellas (2005) contribui acrescentando:

Cabe lembrar que o que está dito e escrito é o ponto de partida; a análise e a interpretação é o processo a ser seguido e a contextualização é o pano de fundo que pode assegurar a relevância. (...) A fala é como um desenho, composto de um conjunto de linhas e contornos, em que o falante representa, traça, projeta e manifesta o que sente e também o que não sente (p. 158-159).

Para proceder à análise dos desenhos, por sua vez, a pesquisadora lançou mão da sua experiência enquanto psicóloga, adaptando os conhecimentos relativos a essa técnica para os objetivos dessa pesquisa. Sendo assim, levaram-se em consideração os aspectos *expressivos* do desenho, ou seja, o modo singular como cada sujeito representou o tema proposto, sem no entanto considerar seus aspectos *projetivos*, o que viria a ser a leitura dos conteúdos

inconscientes nele presentes (ver capítulo 4.4). Tal como nas entrevistas, colheram-se de todos os desenhos aqueles elementos significativos para o objeto de estudo da pesquisa, buscando unidade entre eles e agrupando-os em *categorias descritivas*. Enquanto instrumento de natureza simbólica e discursiva, o desenho também se reveste de opacidade, demandando do pesquisador habilidade para lidar com seus conteúdos manifestos e latentes.

Portanto, o que foi dito e desenhado pelo sujeito foi aqui elucidado pela análise de discurso e permitiu à pesquisadora posicionar-se diante dos valores semânticos, como se estivesse diante de um cubo e suas seis faces: olhá-lo de frente e poder mirar as três, mas sendo necessário também se deslocar para ver as outras três faces que estão escondidas. Ou seja, diante do que não se consegue ver pelo ângulo frontal, importa olhar para os lados, para baixo, para cima e, ainda como se não quisesse ver mais nada, olhar a linha imperceptível que forma o desenho geométrico. Assim posto, coube à pesquisadora tentar decifrar o enigma, reconhecendo que esta não é uma tarefa simples. Mas o possível foi feito para que o leitor se sentisse à vontade para apreciar a retirada dos véus.

Na análise dos dados, pôde-se observar semelhança e correspondência entre os dados colhidos nas entrevistas e nos desenhos, permitindo revelar a consistência das representações sociais aqui apreendidas, como se verá a seguir.

### **5.1 Categorias descritivas das entrevistas**

O contato cuidadoso com os sentidos da fala dos sujeitos fez emergir os elementos mais freqüentes e significativos no discurso dos jovens, revelando assim a imagem que esse sujeito construiu acerca do educador, no aprendizado de *protagonismo juvenil* vivenciado no CRIA. A partir disso, foram elaboradas as seguintes categorias descritivas: *aprendizados no CRIA, educador na vida do jovem, concepção do dinamizador cultural, o fazer do jovem na comunidade, o fazer do educador do CRIA, mediação entre o jovem e o mundo adulto, educador do CRIA x educador formado no CRIA, imagem do educador x imagem do professor, relação com a escola oficial a partir do CRIA, relação com o mundo adulto a partir do CRIA.*

### *Aprendizados no CRIA*

Ao indagar o jovem a respeito do que aprende no CRIA, percebe-se que sua fala enfatiza os seguintes aprendizados: uma maior aproximação de sua comunidade, possibilitando o conhecimento desta e o incremento de sua atuação nestes espaços enquanto agente de mudança; descoberta de como exercer a sua cidadania e de como ter participação sociopolítica em diferentes contextos (família, escola, comunidade, espaços públicos de debate); conhecimento de si e conhecimento do outro. Isso fica evidenciado nos trechos a seguir:

Sujeito D: “Eu consegui abrir a cabeça para novos horizontes (...) participar de várias questões de política, de saúde, entende? Eu consegui aprender mais sobre meu corpo, sobre minha comunidade, entender um pouco mais minha família, entender mais esse processo do Brasil... desse mundo que eu tô vivendo. Então eu costumo dizer que é um processo de vida mesmo.”

Sujeito E: “... Ele estimula o jovem a tá pensando no seu eu, na sua comunidade, no que quer ser e o que é; fortalece as raízes de sua comunidade, de cada localidade, fala de várias temáticas que é do cotidiano do adolescente que trabalha não com a arte do mundo da imaginação, e sim com a arte da vida. Então eu aprendo essas habilidades; como trabalhar comigo mesmo e com o grupão.”

O fato de esse conjunto de aprendizados estar presente na maior parte das falas dos sujeitos revela o impacto que a vivência no CRIA parece ter em suas vidas, uma vez que as mobiliza em vários aspectos.

### *Educador na vida do jovem*

A figura do educador que marcou o jovem e se tornou referência na sua vida se vê aqui traduzida na imagem de um sujeito que o entende, que acompanha seu percurso e compreende suas inquietações, ajudando-o na escuta de alguns conflitos; ao estabelecer um vínculo de confiança, possibilita uma abertura para que fale, sem medo ou vergonha. Observa-se que o jovem faz associação desse educador com as seguintes figuras fundantes em sua vida: psicóloga, pai, mãe e amigo. Algumas falas ilustram essa passagem:

Sujeito A: “É uma educadora, gente, que realmente entende o jovem... é uma psicóloga (...) entende bem o nosso trajeto...”

Sujeito G: “... ela sempre me ajudou em todos os momentos... ela era muito... era minha mãe mesmo (...) todas as dúvidas que eu tinha, ela conversava comigo... e era muito legal porque eu gosto que me escutem e eu via que ela me escutava e eu ficava muito feliz”.

A admiração por esse educador também se dá pelo processo de identificação<sup>39</sup> que ocorre quando os jovens percebem nele características suas. Alguns colocam o educador no lugar de exemplo ou modelo a ser seguido:

Sujeito C: “... eu percebia essa inquietação nela, aí eu me identifiquei muito com ela (...) por ela tentar desenvolver muito mais esse senso crítico... que ela já percebia em mim”.

Sujeito B: “... ela lutava... era o modelo de vida que eu queria pra mim (...) ela é negra”.

Embora apenas um sujeito tenha feito referência à origem afro-descendente do educador, sabe-se que uma boa parte dos educadores que foram citados também são negros, fazendo supor que a admiração tenha ocorrido muito em função da identificação pela etnia.

O comprometimento com o trabalho na comunidade, a inquietação, a postura crítica e questionadora, assim como a capacidade de lutar por mudanças em seu contexto, foram algumas características do educador mais destacadas pelo jovem, que demonstrou encontrar neste, motivação para também desenvolver essas qualidades. A seguinte fala expressa isso:

Sujeito F: “... então Flora me fez perceber muito isso, essa questão do... do... do você poder mudar a sua comunidade, você poder mudar seu bairro, sua cidade, enfim... marcou muito minha vida nesse processo de sensibilidade mesmo, é... de ser uma pessoa que tá receptiva às coisas, de tá refletindo sobre tudo”.

Embora com menor incidência, houve falas que destacaram a capacidade de alguns educadores conduzirem seu trabalho com o jovem de forma dinâmica, priorizando a troca com o educando e o fazendo refletir. Dois sujeitos fizeram também referência a experiências educativas que contribuíram muito em sua formação, aproximando-os do trabalho comunitário, despertando o senso crítico e desenvolvendo a capacidade de expressão.

### *Concepção do dinamizador cultural*

Dos seis sujeitos que se expressaram com relação a essa questão, todos revelaram uma imagem da figura do *dinamizador cultural* envolta em bastante atividade e compromisso com o trabalho social. Isso ficou evidente na profusão de termos por eles usados para expressar essa idéia: “articulador”, “mobilizador”, “falar”, “se posicionar”, “batalhar”, “trabalhar”, “aprender”, “passar/repassar”, “transformar”. Esse *dinamismo* se traduz na busca de

---

<sup>39</sup> Identificação: “Processo psicológico pelo qual um indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo dessa pessoa” (LAPLANCHE e PONTALIS, 1970, p. 295).

autonomia nos diversos contextos nos quais transita, marcando sua presença com participação e capacidade de intervenção, como se percebe no exemplo a seguir:

Sujeito F: “... protagonista é o ator principal de alguma coisa... Eu sou o protagonista da minha história; eu sou o ator principal da minha história que posso mudar aquilo, que posso transformar a realidade...”

Em sua fala, o jovem revela a importância de repassar seus conhecimentos e experiências para outras pessoas, expressando a necessidade de frutificar aquilo que aprendeu, como refletem os seguintes dizeres:

Sujeito D: “... é uma pessoa tipo referência na comunidade ou em qualquer espaço que ele esteja imprimindo alguma ação; que ele não pense só em si, que ele pense em prol de uma comunidade, que ele desenvolva um trabalho social mesmo”.

Sujeito H: “... é você aprender, você ter conhecimento. É você passar pro seu próximo, entendeu? Tudo. Você aprender e não ficar pra si. Movimentar as informações, escoar”.

Os dados contidos nessa categoria revelam a expressão da *interatividade*, idéia defendida por Silva (2000) como uma tendência dominante nos últimos tempos (vide p. 40), ampliada pela necessidade de imprimir uma ação construtiva e de participar da vida coletiva. É o *fazer por si mesmo* (Silva, 2000), como um apelo ao desenvolvimento da própria autonomia, mas não apenas para si mesmo. O compromisso com a coletividade aqui expresso pelo sujeito contraria a imagem de individualista que é atribuída ao jovem nos dias de hoje, sobretudo nos meios de comunicação.

### *O fazer do jovem na comunidade*

Ao ser indagado a respeito de sua atuação como *dinamizador cultural*, o depoimento do jovem revela a valorização da escuta como importante meio de levar seus educandos a refletirem, a conhecerem a si, o outro e sua comunidade, como expressam as seguintes falas:

Sujeito A: “... saber o que eles pensam e o que eles pretendem, se eles já se perguntaram: ‘Quem sou eu, o que eu quero pro meu futuro? Por que minha comunidade é assim e eu não tenho força pra fazer nada?’”.

Sujeito C: “... tá falando (...) sobre de onde eles vêm, em que posição ele está no mundo”.

A escuta surge também como importante no sentido de possibilitar ao jovem dinamizador o conhecimento da comunidade em que vai atuar, a fim de ajustar sua proposta de trabalho às necessidades do local, como expressa o Sujeito D:



- "... Porque você não pode chegar lá, você vê que tem muitas meninas grávidas mesmo em Saramandaia, e querer falar de uma coisa que não tem nada a ver com aquele mundo que aquelas pessoas estão vivendo, entende?"

Merecem destaque aqui as falas que expressam o interesse e o prazer sentido pelo jovem ao escutar seus educandos, assim como sua perplexidade diante da revelação do saber do outro:

Sujeito A: - "Então eu, como *dinamizadora cultural*, eu amo ouvir as pessoas, entendeu? Pessoas de várias situações, ouvir, saber, saber o que eles pensam (...)"

Sujeito C: - "Na maioria das vezes, o conhecimento que a gente passa, esses jovens acaba dando um... dando a própria aula à gente".

Sujeito F: - "... entender que aqueles jovens que estão na comunidade também têm muita riqueza, tem muito saber, saber mesmo (...) não é pegar o que a gente já sabe e somente implantar. É aprender com o que eles já sabem".

A metodologia utilizada pelo jovem é voltada para promover a participação do grupo, buscando despertar nos seus educandos o desejo de falar, de ousar, de criar. Sendo assim, são utilizados recursos que diferem do padrão da escola oficial, dissolvendo as resistências e os medos de errar e criando uma relação mais igualitária entre educador e educando. Esses recursos vão desde a arte-educação, atividades lúdicas e dinâmicas variadas, até o cuidado em usar uma linguagem simples que aproxime as pessoas e promova interação. Algumas falas são elucidativas do modo como esse jovem busca trabalhar:

Sujeito C: "... através de dinâmicas que eles falam involuntariamente. Quando eles percebem, eles já soltaram coisas muito ricas de conhecimento; que no final que a gente dá uma devolução a eles, eles ficam: 'Pô, a gente falou isso tudo!'"

Sujeito F: - "... Isso, isso na prática mesmo é feito através de diálogo (...) Então a gente tenta fazer isso através muito dos jogos lúdicos, das oficinas e principalmente da conversa, do diálogo mesmo com elas..."

Apenas uma fala expressa com objetividade o que talvez represente a essência do *protagonismo juvenil* numa perspectiva crítica, tal como vem sendo pretendida nesse estudo:

Sujeito F: - "A coisa mais importante que eu acho a ser feita é (...) conscientizar as pessoas, é fazer com que ela saiba mesmo, mesmo, mesmo de verdade, que elas são é... elas são fazedoras do seu destino".

Essa fala remete ao conceito de autonomia – "faculdade de se governar por si mesmo" – e a uma visão de si enquanto sujeito histórico, aspectos que, combinados, são considerados nesta pesquisa o alicerce fundante da capacidade de atuação crítica, seja na esfera pessoal seja na social. Esse jovem tornou-se aqui o porta-voz do sentido que subjaz à proposta do CRIA, também expresso indiretamente pelos demais sujeitos.

### *O fazer do educador do CRIA*

Essa categoria foi criada a partir da junção das falas relativas às questões 6 e 10 da entrevista, uma vez que ambas tratam da prática do educador do CRIA no processo de formação do jovem *dinamizador cultural*. Optou-se aqui por não limitar o número de falas por sujeito, para não perder a riqueza das descrições relatadas.

Observou-se uma grande variação de respostas relativas a essa categoria. Porém as mais freqüentes dizem respeito a um tipo de escuta por parte do educador que permite uma abertura para o diálogo, para a troca de experiências e trocas afetivas. Uma escuta que instiga, que promove a reflexão, que possibilita o conhecimento de si no seu contexto social (com o outro, a família, a comunidade, a escola, os movimentos sociais). A sensibilização do jovem e a tomada de consciência dos problemas do seu entorno e da sociedade em geral ocorrem a partir do reconhecimento que ele faz do universo em que está inserido, ou seja, do seu cotidiano. A atividade do Quem Sou Eu, freqüentemente mencionada ao longo de todas as entrevistas, é o espaço em que ocorre esse autoconhecimento de forma compartilhada. Os conhecimentos adquiridos nos Núcleos de Formação também são enfatizados por mobilizarem assuntos do cotidiano do jovem, gerando debate e reflexão. As falas abaixo ilustram esse fazer:

Sujeito B: “... o CRIA trabalha não só com você, mas trabalha com a própria comunidade, porque foi de lá que você veio. É esse o espírito do CRIA: é o querer buscar da sua origem, da sua história de vida”.

Sujeito D: “... do Quem Sou Eu. Vira e volta a gente tem que falar disso, porque é desse processo que surgem as coisas. A partir do momento que eles te conhecem, é em cima disso que eles vão começar a trabalhar com você, entende?”.

Sujeito F: “O CRIA, na verdade... ele dá meio que um choque. Ele mostra a realidade pra gente. Ele faz uma série de perguntas, uma série de questionamentos que deixa você se encontrar com seu mundo. (...) vou tomar como exemplo a educação (...) a educação aí do Brasil; eles fazem um paradoxo entre a educação... entre a nossa educação e a educação privada, entre a nossa política, entre outras políticas, e começa fazer esse paradoxo (...) deixam interrogações na gente. (...) E aí através dessas interrogações a gente vai começando a ver que as coisas não é assim e vai tentando, né?”.

Algumas falas revelam que o trabalho do educador integra cognição e afetividade, uma vez que extrapola as fronteiras do pensar, mobilizando no jovem outros canais perceptivos, como sentimentos e sensações. Isso é perceptível também na relação de proximidade que se estabelece entre os jovens e, sobretudo entre educador e educando, na qual as trocas afetivas acontecem através de contatos corporais, da *escuta sensível*, do interesse pela história de vida do outro e pelos seus dilemas cotidianos. Como exemplo, seguem algumas falas:

Sujeito E: “Todo dia é isso: ‘Senta, discute aí. E o cotidiano? E a feira de São Joaquim? E a sua escola, como é a sua escola? Como é a relação da sua família e de você? Como é que tá você? Como é a relação de você e você? Se olha no espelho, se enxerga naquele espelho que tá te olhando ou só vê seu cabelo, seu rosto, sua pele? (...) Se enxerga dentro?’”.

Sujeito F: - “É uma dinâmica do olhar, do toque, do perceber como... de ver o outro, de como você vê o outro, de como você se vê, de olhar pra si. (...) é olhar pro outro e perceber de que forma a gente ajuda o outro, de que forma a gente interage com o outro, de que forma a gente magoa o outro, de que forma a gente ajuda o outro”.

Sujeito I: - “É mais bulindo com os sentidos (...) o toque, o cheirar o outro, o abraçar, o beijar, e até onde isso te dá prazer e até onde... onde é seu limite? (...) quando você consegue saber o que te incomoda e onde tem seu... até onde tem seu prazer pra passar pro incômodo, a gente começa a enxergar o que tem de bom na nossa comunidade e o que tem de... o que pode mudar”.

Vários outros aspectos da prática do educador, também considerados importantes, foram citados por um ou dois entrevistados. São eles: a via artística como mobilizadora e facilitadora; o incentivo a uma cultura de participação, fazendo com que o jovem busque outros espaços de discussão para além do CRIA; respeito pelas diferenças individuais nos processos de formação do jovem; relação de respeito e de igualdade entre educador e educando; avaliação diária dos processos vivenciados pelos sujeitos e pelo grupo; valorização dos movimentos sociais enquanto instrumento de mudança; e por fim, o trabalho voltado para o desenvolvimento da autonomia.

### *Mediação entre o jovem e o mundo adulto*<sup>40</sup>

Essa categoria, assim como a anterior, também remete à prática do educador do CRIA. No entanto, o foco aqui recai sobre os recursos por ele utilizados para que o jovem aprenda a dialogar com o mundo adulto, a estabelecer com ele uma relação de parceria e de respeito.

Em todas as entrevistas, as falas foram unânimes em destacar a importância dos espaços de diálogo existentes dentro e fora do CRIA, nos quais o jovem encontra a oportunidade de conviver e dialogar com pessoas em diferentes fases da vida: adolescentes, jovens, adultos e idosos. No CRIA, as peças de teatro são espaços aglutinadores de pessoas em torno de temáticas diversas, dando destaque aos grupos teatrais “Pais e Filhos: Diálogos” e “Abebe Omi”, formados também por alguns familiares do jovem ou membros de sua comunidade. Também em alguns espaços de Formação (ver Núcleos de Formação, pág. 95 os familiares

---

<sup>40</sup> Nesta pesquisa, ‘mundo adulto’ é um construto criado pela pesquisadora, aqui entendido não somente como as pessoas adultas com as quais o jovem se depara no seu dia-a-dia, mas também as instituições que são criadas e geridas por adultos (família, igreja, escola, os movimentos sociais em sua maioria, etc.).

do jovem estão presentes. Os debates que acontecem depois da apresentação das peças, entre os jovens atores e a platéia, possibilitam o exercício desse aprendizado; além da participação em movimentos sociais, eventos acadêmicos, conferências, etc., nos quais o jovem tem uma participação efetiva, emitindo opiniões, pleiteando e até colaborando em processos decisórios. Algumas falas são elucidativas dessa mediação:

Sujeito B: “A gente dialoga... entre... não só dialoga entre nós; a gente dialoga com várias pessoas assim. A gente não vai bater papo onde só tem jovem, assim. A gente vai pro bate-papo onde tem adulto, onde tem idosos, onde tem... nas conferências a gente tem voz também, pra tá pleiteando. A gente vai pras conferências, a gente não vai ficar só ouvindo e escrevendo, como a maioria dos jovens que vão; a gente vai lá pra falar também o que a gente acha, a nossa opinião”.

Sujeito D: “Lá tem grupos, tipo Abebe Omi, tem... eles têm jovens, adolescentes e têm pessoas mais idosas, adultas... (...) Então eles procuram entender essas diferenças, trabalham numa linguagem legal, que a gente possa entender o processo que cada um tá vivendo pra que consiga ter uma harmonia, que um ajude o outro e um respeite o outro.”.

Vale destacar o modelo de relação que se estabelece entre o jovem e o educador do CRIA, a saber, uma relação de parceria, na qual adulto e jovem dividem responsabilidades e são comprometidos com o dia-a-dia da instituição. É, portanto, o espaço privilegiado para o aprendizado do diálogo entre o mundo adulto e o jovem. O relato de um sujeito ilustra isso:

Sujeito I: “A gente troca de lugar. Muitas vezes a gente se pega é... estando no lugar do educador do CRIA. (...) nenhum a gente chama de ‘senhora’ ou ‘senhor’, é todos ‘vocês’, sabe? (...) no grupo tem jovens, tem idosos (...) e tem assim essa variação de idade, de mundo, de jeito, de estereótipos mesmo. Que sabemos que somos todos diferentes um dos outros, mas que cada um entra no seu estereótipo que combina mais, que gosta mais”.

Dois sujeitos fizeram referência à importância do educador do CRIA na superação de dificuldades de ordem pessoal, que de alguma forma impediam o processo de abertura para o outro e a convivência no coletivo. O depoimento abaixo dá um testemunho disso:

Sujeito I: [*Referindo-se à sua entrada no CRIA*] “(...) chegava atrasada, queria sair mais cedo, reclamava de tudo; então o que é que eu tava fazendo lá? E eu disse a ela (*a Flora*): ‘Pô, eu vim pra aqui fazer teatro, não vim pra ser cidadã. E toda hora vocês ficam me perguntando ‘o que eu quero ser’, ‘o que eu não quero ser’, ‘o que eu preciso ser’ e ‘o que...’, e eu achava isso uma invasão (...). Cheguei em casa (...) fiquei me perguntando; eu descobri que eu não queria ser o que minha mãe era pra mim. (...) E eu levantei e disse: ‘Eu vou pro CRIA. E eu vou dizer que eu não descobri o que eu sou, mas eu sei o que eu não quero ser’. (...) Pô! Na hora que eu tive que dizer tudo isso pra aquela turma que eu mal conhecia, coisas que eu não fazia na minha vida era se abrir pra ninguém, foi... foi tão difícil e ao mesmo tempo foi tão bom; foi ali... foi um alívio, uma coisa bem mágica... E daquele dia em diante eu tentei ser a melhor em tudo que eu fazia (...) e depois eu fui percebendo que ser tudo do melhor só pra aquele grupo, pra aquela peça e não... eu fui mudando tudo”.

### *Educador do CRIA x educador formado<sup>41</sup> no CRIA*

Essa categoria sugere uma comparação entre a experiência do sujeito com os educadores do CRIA e com aqueles educadores que também foram jovens *dinamizadores culturais* como eles, muitos dos quais hoje são monitores e em geral mais jovens.

O jovem demonstrou respeito pelos educadores do CRIA, porque em geral são mais experientes, segundo eles, possuem mais conhecimentos, e por isso conseguem organizar melhor o trabalho, sobretudo no que tange à disciplina. No entanto, foram freqüentes as falas alegando que sob a coordenação dos educadores formados no CRIA, em geral jovens monitores, sentem-se mais descontraídos, mais à vontade para errar, questionar e para discutir alguns temas que os inibiriam de falar com os mais velhos. Além disso, os educadores formados no CRIA utilizam uma linguagem mais próxima da do jovem, o que facilita a comunicação, e têm maior tolerância às brincadeiras do grupo. A seguir, algumas falas que ilustram a imagem desses educadores:

Sujeito C: “A gente fica mais um pouco acanhado com esses adultos... com os educadores adultos, porque a gente fica: ‘Pô, se eu me colocar aqui agora, como é que ele vai me (...) o que é que ele vai achar, o que é que ele vai tá falando? Será que eu tô falando certo?’, devido à experiên... à idade e à experiência. Tem todo um respeito com a idade e a experiência. Com esses jovens que já foram colegas da gente de grupo, a gente já fica bem mais solto e a troca acontece do mesmo jeito, só que de um forma mais solta”.

Sujeito D: “Eles [*os educadores do CRIA*] conseguem organizar mais o grupo, mas o jovem ele consegue... ele já tem formas também de falar com a gente de maneira muito mais acessível, que a gente entenda muito mais”.

A identificação ressurgue nesta categoria como um fator que facilita a construção do vínculo entre educador e educando, além de motivar o jovem no seu processo de crescimento e no aprendizado de *protagonismo juvenil*. Isso se evidencia na admiração que expressou sentir pelos educadores que começaram como ele, vieram de uma realidade semelhante ou mesmo igual à dele, e que hoje se tornaram referência dentro do CRIA, trabalhando para essa instituição. Isso fica explicitado nos seguintes depoimentos:

---

<sup>41</sup> Segue um trecho do questionário respondido pela coordenadora do CRIA na fase exploratória da pesquisa, sobre a formação do jovem que atua como educador dentro da instituição: “Os jovens podem passar até três anos no Núcleo das Artes (...). Após três anos, alguns que desejam e são identificados pela equipe de educadores podem atuar por mais dois anos, como monitores nos Núcleos (...)”. No entanto, alguns passam a compor a equipe permanente do CRIA.

Sujeito E: - “Quando eu tô como educando e volto como educador e vejo um amigo... ele cresceu, ele evoluiu, ele está tendo uma postura diferenciada, não querendo ser melhor, mas sim: ‘E aí, meu amigo, umbora sentar aqui, vamos sentar aqui’... Evoluindo... como ele foi ontem, eu posso ser amanhã também, esse educador jovem, educador trabalhando com outros, eu sinto, eu fico feliz, realizado”.

Sujeito H: - “Ela levou o álbum de foto lá e tinha Brotinho, sabe? A gente começava a rir. Pirralho ainda, na Tribo do Teatro, entendeu? A gente fica e aí a gente vê hoje, entendeu? ele, como *jovem* dinamizador, também foi de uma comunidade, entendeu? veio igual a mim, entendeu? Onde ele tá hoje? Aí eu me espelho, entendeu? Tipo, é um espelho pra mim, é um exemplo”.

### *Imagem do educador x imagem do professor*

Considerando que esse estudo investiga uma experiência de educação não-formal, portanto coordenada por educadores e não por professores, essa categoria surgiu a partir da proposta de o jovem definir livremente os termos “educador” e “professor”, sem que lhe fosse sugerida de antemão alguma associação com a escola oficial. Conforme se pode observar no quadro da página seguinte, diversas foram as características atribuídas a estas duas figuras. Para facilitar a descrição das falas dos sujeitos, buscou-se agrupá-las em subcategorias conforme tivessem alguma afinidade entre si. Importante ressaltar que a atenção do jovem sujeito se voltou mais para a descrição do educador, ficando visíveis o esforço e o interesse para compreender a postura deste, em detrimento da descrição da figura do professor. Isto sugere que, na concepção desse jovem, o papel desempenhado pelo professor seja mais restrito e fechado em torno de um estereótipo.

Sendo assim, em se tratando do educador, observou-se que a maior parte das falas fez referência às seguintes subcategorias:

- *Relação do educador com o saber*: provoca a reflexão, “futura” o educando; não se coloca como detentor do saber; abertura para o debate; se questiona e questiona; não tem medo de errar; tem um saber profundo, incluindo aí suas experiências de vida.

Exemplos:

Sujeito A: - “Porque uma educadora, ela faz refletir, ela tem... ela é mais aberta pros temas, entendeu? (...) Ela não vai dizer: ‘Marta, ah, não use drogas’, sem me explicar o porquê, sem fazer eu refletir o porquê, sem repercutir aquilo tudo, entendeu? (...) eu já tive professores que me fizeram pensar, entendeu? (...) Eu tinha um professor (...) que foi pra mim um professor educador, porque ele sempre me cutucava pras coisas”.

Sujeito D: [*referindo-se a um professor-educador*]: “... a gente chegava assim a debater, chegava a ponto de discutir [*falando com empolgação*] porque ele tinha um questionamento meio machista, mas ele escuta a pessoa, entende? Então quando chegava na aula de História, eu já chegava assim quente,

já com os nervos à flor da pele. (...) Que apesar da (...) diferente, a gente respeitava a opinião um do outro e tentava entender isso, entende?”.

Quadro 2 – Descrições feitas pelos sujeitos do educador e do professor:

	PROFESSOR	EDUCADOR	MESTRE	PROFESSOR-EDUCADOR	EDUCADOR POPULAR
A	. detentor do saber . desinteresse pelo educando	. faz refletir . abertura para temas variados . entende o educando . sabe muito . cuidado ao passar o conhecimento	. sabedoria não originada do conhecimento formal	. faz pensar . cutucar o educando	
B	. superioridade . o saber como instrumento de poder . inferioridade do educando . passividade do educando: cópia	. não é detentor do saber . extrapola os conhecimentos formais . fala de suas próprias experiências		. extrapola os conteúdos formais, trabalhando também com assuntos da atualidade	
C	. limita-se às matérias do ensino oficial . desinteresse pela vida do educando	. superioridade . domínio . não troca . educadores do CRIA: - proximidade da vida do educando - entende o educando		. ambos deveriam ter o mesmo papel, mas geralmente não é o que ocorre	. vivencia a mesma realidade do educando . tem controle sobre o poder de ser uma referência
D	. formalidade . trabalho por obrigação	. muito conhecimento . muita experiência . segurança . se implica na vida do educando . carinho, atenção e cuidado . “futucar” o educando . abertura para o debate . escuta sensível . interesse pelo aprendizado do educando . relação de amizade		. se implica na vida do educando . respeita e sabe ouvir . “futucar” o educando . querer transformar . é referência na vida do educando	
E	. se restringe a “dar” o conteúdo . descaso com o educando	. proximidade e interesse pela vida do educando . dialética entre ensinar e aprender			
F		. saber profundo . nem sempre precisa ter uma formação acadêmica . dialética entre aprender e transmitir . traz as experiências de vida para o processo educativo	. o saber fruto da experiência de vida e não do ensino oficial . saber aprender e saber transmitir	. dialética ente o ensinar e aprender . não diferencia professor, de educador e mestre	
G	. formalidade	. proximidade e amizade		. dialética entre ensinar e aprender . sabe mais . ajuda o educando a saber mais	
H	. formação acadêmica	. não tem formação acadêmica			
I	. transmissor do conhecimento . passividade do educando . referência pela titularidade	. questiona o educando . se questiona . não tem medo de errar . referência pelo questionamento			

- *Relação do educador com o educando*: entende; participa e se implica na vida do educando; carinho, cuidado e atenção; sabe ouvir; interesse pelo aprendizado do educando; relação se desdobra para a amizade. As falas seguintes traduzem essas características:

Sujeito D: [*Referindo-se a uma professora-educadora*] - "... porque ela era uma professora que sempre tava perto [*enfatizando*] dos alunos dela, de que sempre tava futucando não só pra matéria dela (...) só o fato dela puxar essas coisas, se importar com que o aluno tá vivendo, entende? (...) Eu lembro também de outra professora (...) De que ela tava muito perto de mim, muito próximo; eu lembro que naquela época ela queria ser até minha madrinha pela afeição que a gente criou uma com a outra, entende? Pelo cuidado, pela atenção, de como eu era muito pequena, de você querer explicar as coisas, entende? De você querer que a pessoa saiba daquilo, de que a pessoa tenha aquele conhecimento, entende? (...) e até hoje (...) eles vão lá me procurar, entende? Dizer assim: 'Pô Tatiana, como é que você tá? (...) Como é que tá sua vida, como tá na sua casa, na família?'. Eu consigo ter uma abertura muito maior com eles às vezes do que em casa com minha mãe".

Sujeito E: "O educador... ele tá mais próximo do aluno, do educando. Ele pergunta: 'Como é que tá você?'".

Com relação ao professor, observou-se o seguinte quadro:

- *Relação do professor com o saber*: se coloca como detentor do saber; assume uma postura de superioridade frente aos educandos. Exemplos:

Sujeito A: "... a palavra 'professor' me remete a alguém que tá na sala de aula pra mim, de costas, escrevendo e dizendo pra mim: 'Isso é certo'".

Sujeito B: "Ele se sente o maioral quando ele tá ali na frente. (...) Depois que ele se formou, ele vai se achar sempre o maioral; por mais que ele estude mais, ele tá ali na frente, a gente tá aqui atrás, a gente tá atrás, ele tá ali no quadro, é ele que tá ali escrevendo, não é a gente que tá ali. Então, pra gente ele também sabe mais".

- *Relação do professor com o educando*: inferioridade e passividade do educando; desinteresse pela vida e pela aprendizagem deste. As seguintes falas são reveladoras disso:

Sujeito B: "... professor é... tá na frente e sempre vai ser o maioral; pra gente passa a ser o maioral, porque o professor sabe muito mais; (...) a gente só faz copiar, é como se a gente tivesse ali apenas não pra aprender pra gente, mas aprender porque a sociedade quer, porque o governo quer que a gente aprenda, quer que a gente aprenda aquilo ali só copiando no caderno".

Sujeito C: - "... alguns professores esquecem que eles tão ali como educadores. Eles passam o conhecimento deles em determinada matéria e prá eles dali acabou. (...) Prá ele não existe um... uma vida daquele jovem, não existe um diálogo (...) não se aproxima daq... desses jovens pra saber o que acontece na vida desses jovens antes deles chegarem na escola, de manhã, de tarde, numa noite".

Sujeito E: "... professor é aquele que dá o conteúdo, o aluno pegue, ele se vira, se vire e corra atrás do seu prejuízo".

Numa proporção menor, representando pouco mais da metade das falas, fez-se referência também à seguinte subcategoria:



- *Relação do educador com a atividade de ensino*: aborda temas diversos, extrapolando os assuntos relativos às matérias formais; traz a própria experiência de vida para o processo educativo; vivencia a dialética entre ensinar e aprender, o que implica também se colocar no lugar de aprendiz, de se apropriar de um "saber aberto", isto é, em constante elaboração, e de estar também aberto ao saber do outro; e por fim, tem o cuidado de "passar" o conhecimento. As seguintes falas expressam bem esses aspectos:

Sujeito B: "O educador não, o educador tá ali porque ele passa pra você não só coisas... matemática, português e os negócios assim (...) e sim coisas da sua vida".

Sujeito G: "Um professor... é um educador também... é ... a diferença é que o educador.. é... os dois não só aprendem... aprendem e ensinam (...) porque a gente tá em constante elaboração, ele tá passando pra mim, eu tô passando pra ele... sempre".

- *Relação do professor com a atividade de ensino*: limita-se às matérias do currículo escolar; encara suas atribuições como uma formalidade e obrigação. Além de algumas falas citadas anteriormente, segue mais um exemplo:

Sujeito D: "(...) eu vejo ele muito... de uma forma muito certinha, muito didática, muito de uma coisa muito formal, muitas vezes de obrigação".

Se a maior parte dos sujeitos expressou antagonismo ao descrever as figuras do educador e do professor, apenas dois não fizeram diferença, atribuindo a ambos os mesmos papéis que nas demais falas são atribuídas ao educador (guardando, porém, a especificidade do professor). Veja no discurso abaixo, embora exemplos anteriores também tenham traduzido essa questão:

Sujeito B: "Ela mudou totalmente o termo assim de... estudar. (...) ela traz as atividades que a escola manda, mas também traz coisas da atualidade, tipo: religião, como veio o Papa pro Brasil agora. Ela traz várias... vários assuntos".

### *Relação com a escola oficial a partir do CRIA*

Essa categoria trata de investigar o reflexo da experiência vivida no CRIA na relação do jovem com sua escola oficial. Portanto, pretende sondar a postura do jovem perante a escola enquanto instituição, perante a figura do professor e com relação ao processo de aprendizagem.

Analisando as falas, observa-se que, de formas diferentes, todas ressaltam uma mudança pela qual esse jovem passou, da apatia e passividade, para uma postura ativa e dinâmica na sala de aula e na escola em geral. Isso pode ser observado nos seguintes aspectos:

- diálogo com os professores e maior participação em sala de aula, inclusive provocando debates sobre assuntos diversos. Importante destacar que esse comportamento aproxima os professores dos educandos, conforme se verifica nas falas seguintes:

Sujeito A: “Eu tentava criar na sala de aula uma discussão, um problema, todo mundo falava: ‘Chegou Marta, a problemática’. Eu falava: ‘Mas eu tenho que ser o problema’. E o professor gostava muito de mim, os professores gostavam muito de mim porque eu sempre falava muita coisa, entendeu? Sempre discutia, sempre falava, sempre reclamava”.

Sujeito B: “Diálogo com os professores. (...) Mudou porque a gente aprende a falar...”.

- consciência dos seus direitos enquanto educando, passando a exigir da escola o cumprimento de suas obrigações; e compromisso com a possibilidade de transformação.

Exemplos:

Sujeito D: “Porque você começa a entender que escola é essa, os direitos e deveres que ela exerce sobre você, entende? Qual é seu papel enquanto aluno, qual é o papel do professor e do diretor? O que é que você pode fazer além da... na escola além de estar na sala de aula, entende? (...) Hoje eu já sou uma aluna meio que referência na escola, entende? Os professores me procuram (...)”.

Sujeito I: “Disseram que eu fiquei mais implicante [*risos*]. Mas é porque eu fiquei mais questionadora. (...) ‘De onde veio essa história que a senhora tá me contando, professora?’ ‘Por que a senhora chegou atrasada, professora?’ ‘Por que a senhora não veio pra sala, por que a senhora não deu o horário do outro?’ ‘Por que a gente vai sair mais cedo da escola?’”.

- participação ativa no seu processo de aprendizagem, como ilustram as seguintes falas:

Sujeito C: “Mudou bastante. Eu participava muito mais, eu dava opiniões sobre como tinha... como pra mim era importante que a aula fosse. Isso acabou trazendo os professores mais pra perto de mim”.

Sujeito D: “Mudou, porque a gente tinha aquele forma... pelo menos a minha era chata, muito cansativa, de você chegar na escola, entende? E hoje não (...) Eu consigo ajudar o professor dizendo a ele: ‘Pô, eu consigo entender dessa forma e é mais fácil pra mim e é mais fácil pra alguns alunos, entende?’ Eu consigo fazer com que eles mudem um pouco a forma de explicar (...) eu consegui aprender novas formas de aprender, eu consegui adquirir isso e tô tentando passar pra eles todo o tempo, entende?”.

Sujeito E: “Mudou sim, mudou em tudo. A forma de interpretar o assunto. O professor não está tendo condições: ‘Professor, por que isso? Eu não entendi nada’. Mas tem o porquê; eu tenho coragem de parar e dizer: ‘Com licença, por que... me explique por quê?’; ‘Gente, não tenha vergonha de perguntar não. Você não tem dúvida?’. Ôxe! Prefiro perguntar!”.

Outros dois aspectos foram citados por um número pequeno de sujeitos, mas é importante ressaltá-los porque guardam uma relação, mesmo que indireta, com a mudança de postura do educando na escola, contribuindo para o seu dinamismo. Um deles é relativo ao aumento de

informações e conhecimentos que a experiência do CRIA lhes proporcionou, fazendo com que passassem a ter maior capacidade de argumentação nos diversos espaços da escola. E o outro é a mudança do sentido da educação formal em suas vidas, ressignificando o valor do estudo nos seus projetos de vida. As falas a seguir traduzem bem esses pensamentos:

Sujeito F: “E quando eu cheguei na escola vi o professor falando também, falando as mesmas coisas que o educador do CRIA tava passando pra mim, mas é... (...) de um olhar muito diferenciado dessa História (...) de um olhar meio distorcido e eu, eu agora enquanto educador do CRIA, estudante que tava lá aprendendo, já começava a perceber (...) como é isso de tá vendo isso de uma forma diferente do que o próprio professor tá vendo”.

Sujeito G: “Eu sinto prazer de estudar, eu gosto de estudar (...) Porque eu tenho um objetivo, eu tenho um plano e eu quero (...) que seja concluído. E se eu não tiver a base desde agora, agora eu tenho a consciência de estudar pra aprender e não pra passar”.

### *Relação com o mundo adulto a partir do CRIA*

Considerando que o *protagonismo juvenil* implica a autonomia do jovem, sua capacidade para intervir em situações diversas para mobilizar mudanças sociais, é imprescindível que este se relacione com o mundo adulto. Por “mundo adulto” (constructo criado pela pesquisadora) entende-se não apenas os sujeitos adultos, mas também as instituições formadoras, que em geral são criadas e geridas por eles.

Mais uma vez, os aspectos da atividade e do dinamismo do jovem aparecem destacados nos relatos aqui apresentados. Dessa vez, o sujeito ressalta a conquista da capacidade de dialogar com os adultos, expressando uma auto-imagem positiva e confiante, o que permite que se coloque numa relação em pé de igualdade, assumindo sua condição de sujeito de direito. As falas a seguir ilustram bem essas impressões:

Sujeito A: “Eu acho que a partir do momento que eu me vejo uma jovem de direito, que eu me vejo uma jovem que tem uma necessidade de discutir com o adulto, que tem uma necessidade de conversar, de dialogar com o adulto, entendeu? Isso me faz ter uma relação maravilhosa”.

Sujeito B: “Ah mudou, mudou... ô se mudou! Hoje em dia eu consigo dialogar ao... no tete ali, sabe? Não só ficar ali ouvindo, porque ... quando a gente... a gente... os adultos têm a gente como frágeis (...), que não sabem o que falam, não sabem o que faz, mas tem adolescentes que sabem o que faz”.

Sujeito I: “Eu aprendi a ouvir. Acho que falar; eu conseguia falar e dizer: ‘Ih, não se meta na minha vida não. Você não é minha mãe, não sei o que...’. E hoje eu sei dizer... parar e escutar”.

Essa autonomia mobiliza também a mudança de postura dos adultos com relação a ele, que diante dos seus argumentos seguros, passam a escutá-lo com respeito, manifestando seu reconhecimento. Assim revelam as falas seguintes:

Sujeito F: “... as pessoas começam a respeitar você de certa forma, né? (...) com essa evolução que você vai tendo... Começa a ver, começa a ouvir e começa a querer entender o que você tá dizendo”.

Sujeito G: “Agora na minha casa eu acho que mudou bastante porque eu tenho uma responsabilidade grande; lá em casa minha mãe confia muito em mim, eu faço as compras da minha casa (...)”.

A interlocução com o jovem nas entrevistas revelou a perplexidade deste diante de seu próprio processo de crescimento, de suas conquistas e aprendizados. Os discursos (falas, gestos, entonações, silêncios, equívocos, chistes, etc.) revelam, sobretudo, a alegria de descobrir-se autônomo e com capacidade de atuar não só no plano pessoal, mas na vida social.

## 5.2 Categorias descritivas dos desenhos

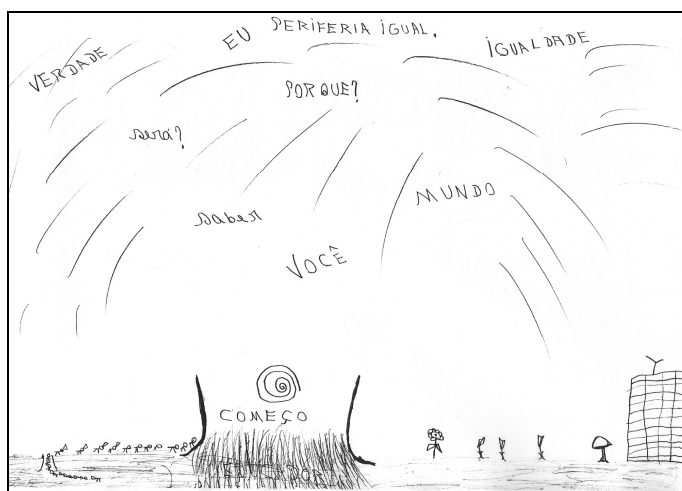
Além de o desenho ser um valioso canal de expressão, sua execução costuma resgatar a ludicidade presente na infância de algumas crianças para as quais desenhar é brincar. Assim, a solicitação para fazer o desenho foi, em geral, bem aceita pelos sujeitos da pesquisa, que não demonstraram dificuldade ou receio para se expressarem por meio desse instrumento. A análise do desenho em si, do título e de sua descrição possibilitou que fossem construídas as seguintes categorias descritivas: *vida em mudança*, *suporte na vida pessoal e referencial de luta*.

### *Vida em mudança*

Na maior parte das produções, o jovem traz como elemento central dos desenhos *a vida*, representada como um processo em constante transformação, entremeada por fases de dificuldades e de conquistas, incluindo a perspectiva de amadurecimento (frutificação) e realização (reprodução). Em alguns deles, elementos da natureza surgem como símbolos representativos do caráter cíclico da vida, com suas fases de nascimento, crescimento, frutificação e reprodução. A exemplo disso, observa-se a presença da árvore nos desenhos dos sujeitos C, E e F.

No desenho do sujeito C vê-se uma árvore, que teve seu processo interrompido no começo de sua formação. A espiral no centro representa o “umbigo”, que segundo ele é o início do ciclo. Ao reproduzir uma cena de desigualdade social, o jovem expressa o fluxo da vida tolhido por dificuldades, demonstrando o quanto é difícil se alcançar uma realização (frutificar).

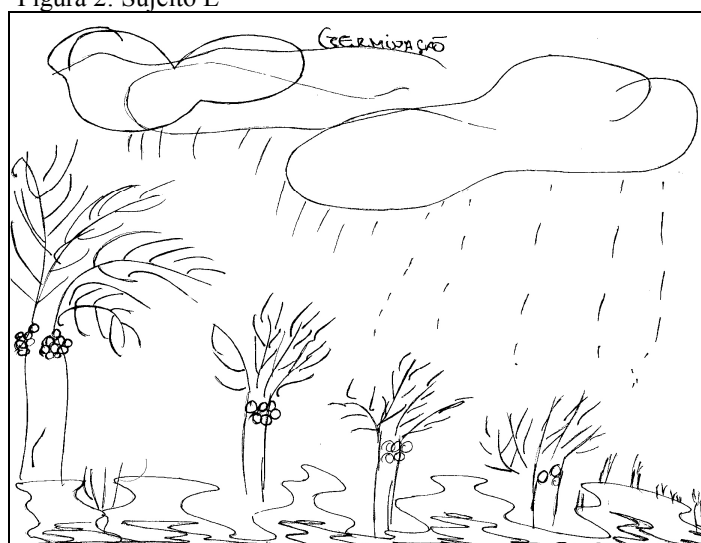
Figura 1: Sujeito C



“Aí é o ciclo, aqui é como se fosse o umbigo da onde tudo surge e não tá sendo real. Da onde tudo surge e acaba dando... e as pessoas não tão respeitando esse ciclo, a vida um do outro”. [Por que você fez uma árvore interrompida?] “Devido às dificuldades. Pra essa árvore crescer e colher os frutos, tem muito trabalho”.

O sujeito E, por sua vez, traz a germinação e o processo de reprodução dos coqueiros para simbolizar o efeito multiplicador dos processos educativos, enfatizando aqui o legado que é transmitido de geração a geração, como um ciclo. Com isso, esse sujeito está fazendo referência ao seu Plano de Ação que é uma extensão do trabalho desenvolvido por seu pai e, antes deste, por sua avó. O coqueiro maior representa o educador, que com seu trabalho, vai semeando novos educadores.

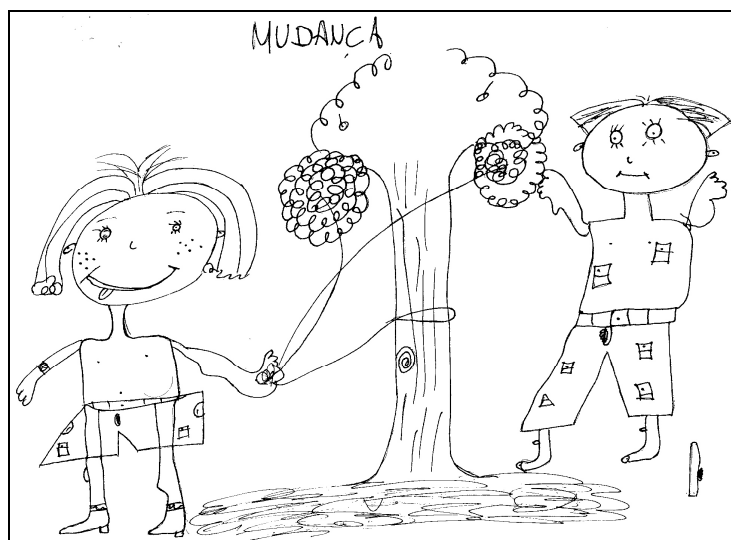
Figura 2: Sujeito E



“... pra plantar uma árvore, pra que a terra dê frutos, ela precisa ser semeada, precisa ser colocada com muito amor, carinho, precisa do sol, precisa da água, né? Pra se alimentar. E aqui é o coqueiro maior; caiu alguns coqueirozinhos aqui, estão se espalhando, se reproduziu, foi reproduzindo até construir... é um processo.”

O sujeito F traz uma árvore tentando cumprir seu ciclo repetitivo de vida e uma jovem intervindo para que ela se reproduza com inovações.

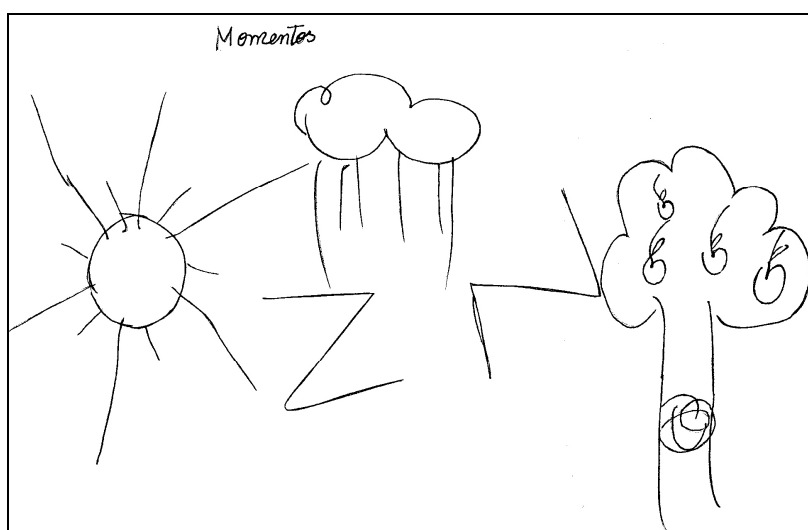
Figura 3: Sujeito F



“Essa árvore é o nosso processo de vida mesmo, que a gente tem, e que vai nascendo e que vem vindo e que continua indo aí ao longo do tempo (...) que essa jovem... ela tenta interagir, intervir nisso, no processo de mudança.”

A mudança de estações do ano foi a metáfora escolhida pelo sujeito D para representar as oscilações da vida, a insustentabilidade dos períodos de gozo, períodos esses representados no desenho pelo sol e pela primavera, que chega com a árvore repleta de frutos. A chuva e os raios expressam os momentos difíceis.

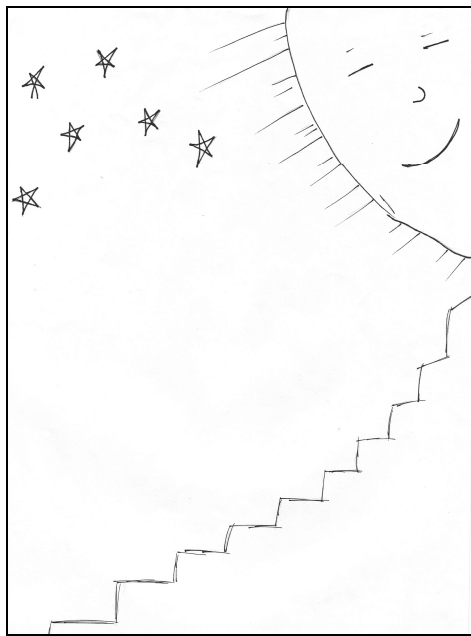
Figura 4: Sujeito D



“Por isso que eu botei aqui meio que o sol, a chuva assim... com os raios e como tá aqui o momento da primavera. (...) Dele entender (*o educador*) quando eu tô nesse momento de sol, como tá tudo bonito, como tá tudo brilhando mesmo, quando as coisas tão iluminadas, quando as coisas estão claras. De quando chegam os momentos de tempestades, quando não tá nada *legal* (...)”.

Em outros desenhos, estrada, escada e linha são usadas para simbolizar possivelmente a vida e os desafios com que o jovem se defronta ao longo do seu percurso, a exemplo dos desenhos abaixo, de autoria dos sujeitos G, H e I.

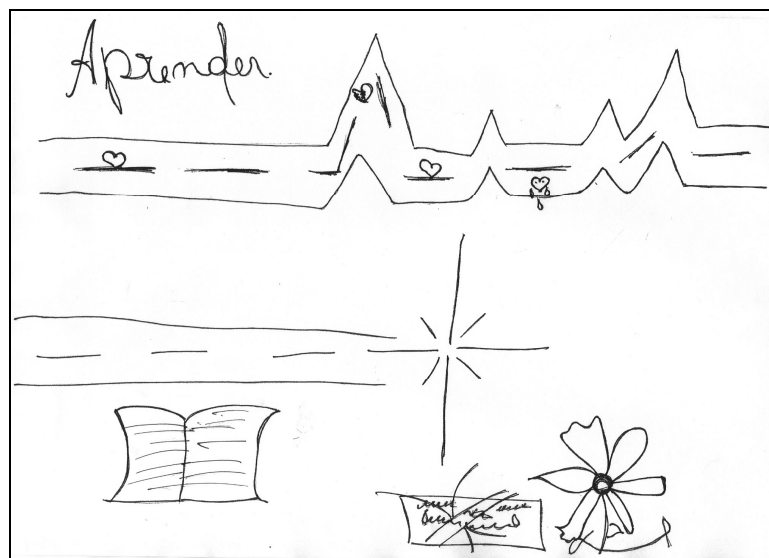
Figura 5: Sujeito G



“Eu acredito que a vida são as escadinhas, né? E os educadores pra mim são as estrelinhas que vão me levar até o brilho do sol. É isso, eles me dão a luz pra eu tá seguindo na minha escada... a luz que vai tá me ajudando a... vai tá me aquecendo pra eu tá indo, pra nunca eu tá desistindo dos meus objetivos, pra eu chegar lá onde eu quero chegar”.

O sujeito H traz uma estrada com saliências e depressões representando os percalços da vida; os corações expressam os momentos de tranquilidade e de dor. Ao final da estrada, encontra-se uma luz simbolizando a esperança do jovem de superar as dificuldades e alcançar seus objetivos.

Figura 6: Sujeito H



“Eu coloquei uma estrada, entendeu? Uma estrada com obstáculos e que... é... ao longo do caminho você tem que fazer sempre coisas com o coração, entendeu? E o coração pode ferir, pode machucar, pode chorar, mas no final você sempre vence”.

Semelhante ao anterior, esse sujeito representou a vida como uma linha com irregularidades, subidas e descidas, representando as oscilações da vida. Sobretudo, a linha aqui divide duas possibilidades de caminhos, metaforizando as escolhas que o sujeito precisa fazer na vida, com capacidade de discernir valores e de estabelecer limites entre o eu e o outro.

Figura 7: Sujeito I



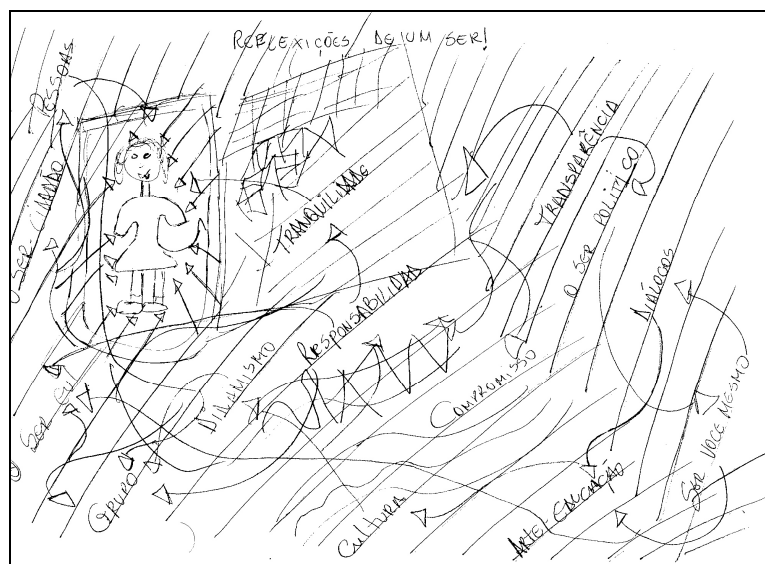
“(...) essa linha é o nosso caminho que a gente vai traçar, que vai ser subindo, vai ter uma hora que a gente vai tá se sentindo bem, vai ter horas que a gente vai se sentir sozinho (...) essa linha vai dividir esses dois caminhos, mas que a gente vai ter que passar e entender o certo e o errado, sendo o nosso ou o do outro...”.



Esses elementos simbólicos expressam, por um lado, a percepção que o jovem tem de sua vida como um ciclo, tendo diante de si a perspectiva de crescimento, de amadurecimento e de realização; e por outro lado, expressam o modo como vivencia sua adolescência, como um período eminentemente marcado por mudanças, inconstâncias e incertezas, onde oscilam a dor e a alegria, os percalços e as conquistas, o desânimo e a vontade de lutar. Alguns títulos já veiculam essas impressões, como por exemplo: “Reflexões de um ser”, “Aprender”, “Momentos” e “O quê?”.

O sujeito B parece superdimensionar os sentimentos que permeiam sua adolescência, uma vez que seu desenho representa uma pessoa sem braços, dentro de um compartimento pequeno e no canto da página (“o mundo dela”), em meio a um emaranhado de palavras e setas direcionadas para ela, representando o meio social (“no mundo de todos, um mundo totalmente social”). Ao olhar a imagem, tem-se a impressão de que o sujeito vivencia essa relação de modo ambivalente, mesclando a surpresa diante da ampliação de sua autonomia com a necessidade de se proteger dos apelos vindos do exterior.

Figura 8: Sujeito B



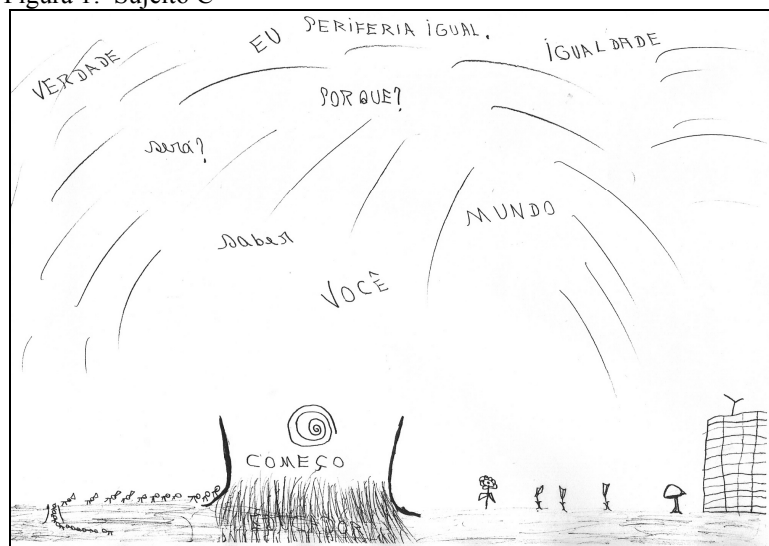
“Vida... vida quebrada. Sei lá... uma história que mudou, coisas que ela foi mudada assim, que ela passou, que ela deveria ter passado se ela não tivesse feito... se ela não tivesse pensando, não tivesse refletindo, não tivesse pensando”.

### *Suporte na vida pessoal*

Como uma extensão da categoria anterior, observa-se aqui que o educador é referido pelo jovem como aquele que lhe dá suporte psicoafetivo nesse momento de sua vida, no qual se vê invadido por sentimentos contraditórios e muitas vezes vivenciado de modo solitário.

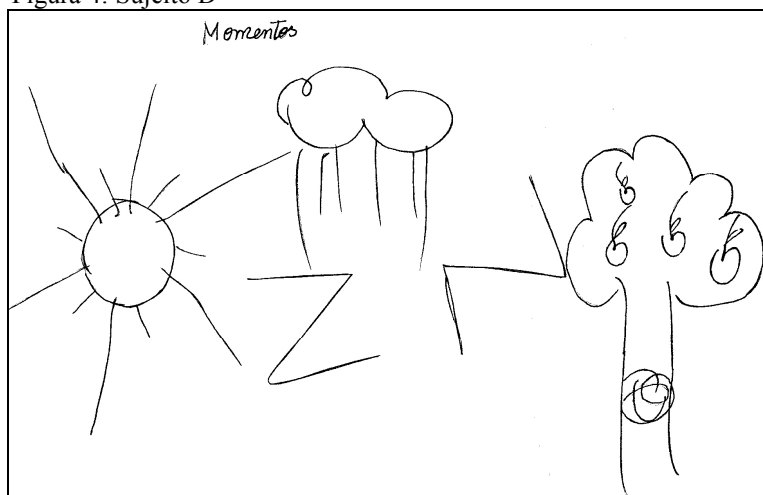
Tal qual nas entrevistas, o educador ressurge aqui como aquele que entende o jovem, participa e se implica na sua história de vida. Diante dos desafios que a vida lança no seu percurso, o educador o apóia e incentiva, reanimando-o nos momentos difíceis. Essa imagem do educador se encontra em algumas falas, que fazem referência direta e indireta, a: caminhar junto, iluminar o caminho, aquecer, ajudar a fazer as mudanças necessárias, educar através do exemplo, entender os processos de mudança, equilibrar e embasar (ser raiz), fortalecer. Nesse sentido, tanto as entrevistas como os desenhos revelam o quanto o jovem está voltado e envolvido no próprio processo da adolescência. As produções dos sujeitos C, E e G ilustram alguns exemplos:

Figura 1: Sujeito C



[E onde entra o educador aí?] “Na raiz. Pra você ser um educador não é fácil. Precisa de entendimento, precisa conhecer... um educador pra mim é raiz. Conhecer a história de vida de quem você for trabalhar. (...)”

Figura 4: Sujeito D



“De quando chegam os momentos das tempestades, quando não tá nada legal, (...) ‘pô, eu vou desistir disso, já não tá dando mais pra mim, acho que não é mais isso o que eu quero’, e quando ele [*o educador*] consegue te ajudar, entende? Ele consegue fazer com que você passe esses processos de mudança, (...) de entender aquela fase (...) e aí você consegue ter o equilíbrio”.

Figura 5: Sujeito G



“... eles [*os educadores*] me dão a luz pra eu tá seguindo na minha escada... a luz que vai tá me ajudando a... vai tá me aquecendo pra eu tá indo, pra nunca eu tá desistindo dos meus objetivos, pra eu chegar lá onde eu quero chegar”.

### Referencial de luta

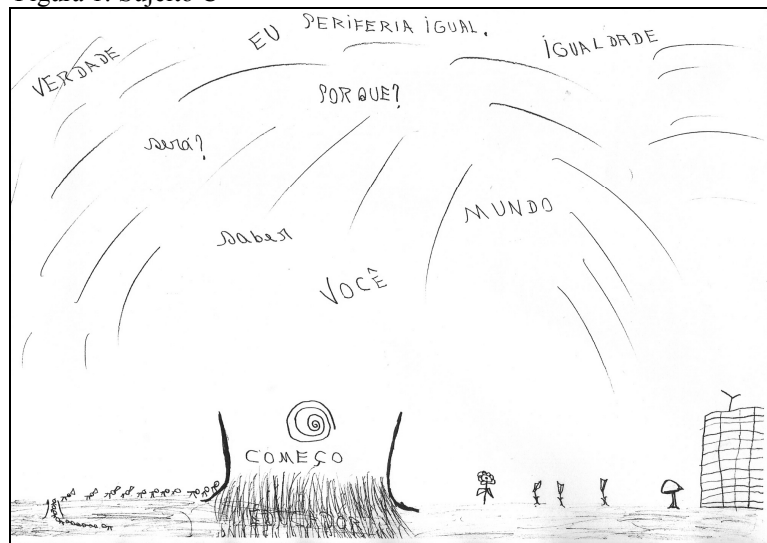
Alguns desenhos (60% do total) representam a preocupação do jovem com os problemas sociais, mais especificamente com a comunidade da qual faz parte e com a qual compartilha os mesmos dilemas. Expressam sensibilidade com relação às desigualdades sociais, vendo-as como resultado de processos passíveis de mudança. Embora a presença do educador seja revestida de importância nessas representações, ela permanece como uma figura de fundo, uma vez que o destaque é dado ao fazer do jovem em sua atuação na comunidade. Mais uma vez, tal qual se observou nas entrevistas, surge o caráter de dinamismo envolvendo a ação do jovem *dinamizador cultural*, e o educador como sendo aquele que fomenta a autoria e o dinamismo desse jovem. Fica evidente nesses desenhos a presença do educando como multiplicador dos aprendizados adquiridos, que uma vez em sua comunidade, torna-se protagonista de ações sociais e de propostas educativas. A figura do educador surge nesses desenhos como importante referencial para o jovem, no sentido de desenvolver uma visão crítica da sociedade e a capacidade de intervir para transformá-la. Os seguintes desenhos e as respectivas descrições dos sujeitos A, C, E e F expressam essas imagens:

Figura 9: Sujeito A



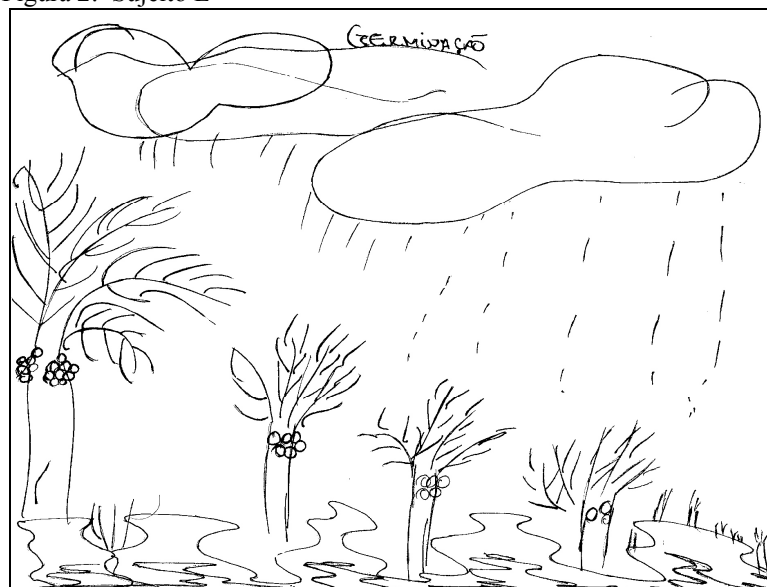
“Eu desenhei um educador em processo de formação com jovens e um desses jovens vai em sua comunidade distribuir essa formação, passar isso, tentar entender o que é isso junto com seus ... alunos... alunos não, com seus educandos, na verdade. E esses educandos vêm essa realidade de sua forma e saem a protestar, porque a comunidade não tá legal, entendeu?”.

Figura 1: Sujeito C



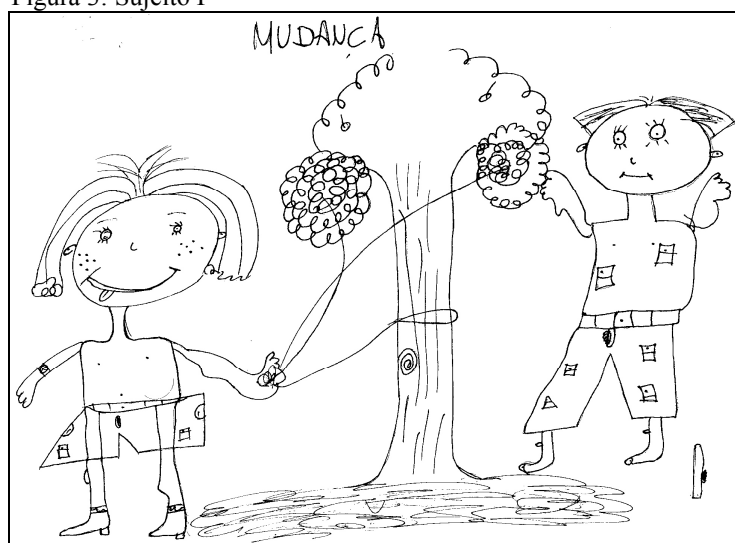
“Aqui eu fiz um formigueiro que é da onde sai as inquietações. O formigueiro representando a periferia (...) Esse jardim representa aqui um pouco da...da... da burguesia bonita e seus olhos bonitos, pra eles, bonitos (...). E aqui uma periferia igual, que a gente fala muito de... que somos iguais (...) e a gente sabe que não é verdade, somos bastante diferentes. Como é que eu sou igual a uma pessoa branca (...) e eu não tenho a mesma qualidade de comida que a dela?”

Figura 2: Sujeito E



“Tem um coqueiro maior que dá vários frutos, que foram repassando de pai para filho. Vamos dizer: ‘Eu gostei e vou copiar, eu vou transformar, eu vou fazer na minha comunidade, eu vou semear algo, sabe? Eu cuido, vou colher, vou plantar pra depois eu colher’. (...) O educador é esse coqueirão, né? Que vai educando esses coqueirinhos aqui, essas raízes, (...) vai vacilando em algumas quebradas aqui, em algumas dificuldades, mas de certa forma tá aqui, unindo, tentando (...) equilibrar a raiz”.

Figura 3: Sujeito F



“... No caso, uma menina (...) pega essa corda aqui e tenta puxar pra que essa árvore não nasça da forma como ela sempre nasce assim, com os frutuzinhos que ela tava tentando dá aqui. (...) Ela tá reinventando sua própria história, tá reinventando as coisas que vinham acontecendo aqui. (...) Porque essa árvore ela tava tentando fazer o seu ciclo repetitivo, né? (...) Eu colocaria o educador... a figura do educador ajudando a mudança dessa árvore”.

Em síntese, o que emerge mais enfaticamente dessas representações é o investimento do jovem no seu processo de amadurecimento, representando o educador como suporte diante dos desafios que a vida lhe apresenta. Em seguida, expressa sua atuação como protagonista de ações sociais na comunidade, onde o educador revela-se um referencial no desenvolvimento de sua capacidade crítica e de participação. Esses dados emergiram também das categorias descritivas das entrevistas e essa uniformidade de discursos reflete as representações sociais desse jovem. Envolto nos fios do imaginário, o sujeito aqui se oferece como um retrato incompleto, pois está ele mesmo a buscar aquilo que falta. Clarice Lispector assim descreveu o que nos escapa:

No momento em que tento falar,  
 não só não exprimo o que sinto  
 como o que sinto se transforma  
 lentamente no que digo.  
 Ou pelo menos o que me faz agir.  
 Não é o que sinto,  
 mas o que eu digo

Uma vez analisadas as categorias descritivas, passemos agora para o levantamento e análise das categorias interpretativas, as quais, por sua vez, revelarão as representações sociais do papel do educador nessa experiência do jovem junto ao CRIA.

### 5.3 Análise das categorias interpretativas

Analisar separadamente cada uma das categorias interpretativas que vêm a ser as representações sociais do educador aqui apreendidas, não deixa de ser uma tarefa difícil, uma vez que segmenta sua imagem, segmentando seu fazer e saber. Impossível falar de sua postura instigadora perante o jovem, sem mencionar a capacidade de se implicar na vida deste, oferecendo-lhe uma escuta sensível. E deixando-se conduzir pelas descobertas que o jovem faz de si mesmo, descobri-lo também pertencente a uma comunidade com todas as suas idiossincrasias, a uma história coletiva de cujo desenrolar depende a participação deste como co-autor e, enquanto *dinamizador cultural*, como protagonista de mudanças sociais e políticas.

Tal como revelou o discurso do sujeito dessa pesquisa, o educador aparece como uma figura comprometida com a *formação pessoal* do jovem, o que implica desenvolver sua autonomia e sua noção de cidadania, tendo como desdobramentos sua implicação e inserção nos diversos segmentos da vida: pessoal, social, político, cultural, familiar, educacional, etc. Assim, cada representação social aqui destacada encontra-se totalmente imbricada nas outras, formando um corpo só – o educador. E para melhor conhecê-lo, convém dele distanciar-se, mirando-o a partir de diferentes ângulos. As representações sociais aqui apreendidas ancoram-se nas seguintes categorias interpretativas: *educador provocador*, *educador escutador*, *educador emancipador* e *educador enraizador*.

#### EDUCADOR PROVOCADOR

“Futucar” e “cutucar”. Foram essas as palavras usadas por dois jovens entrevistados, para fazer menção à provocação do educador no sentido da participação do educando. Palavras que além de indicarem o movimento de despertar a atenção do outro para algo novo, sugerem tentação e desejo: “Ele tem o papel de querer futucar, entende? De querer transformar alguma coisa, de querer mudar” (sujeito D). Traduzem, portanto, o modo como o educador conduz sua dinâmica de trabalho com o jovem, prezando por uma *metodologia participativa* que os leva a: falar, arriscar, refletir, questionar, trabalhar coletivamente, querer conhecer (sobre si, o outro e a comunidade) e desejar aprender.

Desde o momento de chegada no CRIA, o jovem se vê inserido num novo contexto que o tempo todo clama pela sua participação ativa. Logo percebe que “o trabalho é duro”, pois se descobre protagonista do seu processo de crescimento, co-autor e co-gestor das propostas desenvolvidas pela instituição, em parceria com os adultos. Assusta-se:

“Pô, eu vim aqui pra fazer teatro (...) E toda hora vocês ficam me perguntando o que eu quero ser, o que eu não quero ser, o que eu preciso ser e o que...” (sujeito I).

Essa experiência, ao desenvolver sua autonomia e capacidade crítica, desperta o jovem para a contradição que existe na escola, entre a postura do professor, que pratica uma *educação bancária*, em que o educando é passivo e receptivo à transmissão do conhecimento dado; e do educador, que o *futuca*, levando-o a refletir e questionar. E ao despertar a contradição, desperta também o desejo/necessidade de provocar o contexto escolar para mudanças – é o “educando provocador”!

“Eu participava muito mais, eu dava opiniões sobre como tinha... como pra mim era importante que a aula fosse. Isso acabou trazendo os professores mais pra perto de mim” (sujeito C)

Nas entrevistas, o jovem relata que, a partir da experiência no CRIA, passou a ter uma participação ativa no seu processo de aprendizagem e essa nova postura gera transformações também na postura do professor, que se volta para ele, interagindo dentro e fora da sala de aula, criando uma dinâmica que por vezes chegava a contagiar a turma.

Em que pese o fato de o educador aqui em foco não estar envolvido numa situação de docência, pois que se presta a mediar a exploração coletiva de assuntos variados e não a ensinar uma disciplina específica, opera também com aprendizagens de conteúdos, digamos assim, não formais. No seio dessa *metodologia participativa*, da qual lança mão o *educador provocador*, observa-se a correspondência com os fundamentos da teoria construtivista de J. Piaget ao reconhecer o papel ativo do educando no processo de aprendizagem, uma vez que o conhecimento não é algo pronto, a lhe ser incutido a partir de fora: o saber é construído. Requer do sujeito uma ação mental (operação) sobre o objeto de conhecimento, o que permite a ativação e superação de esquemas já existentes, tornando-os mais refinados e complexos. César Coll acrescenta:

Mediante a realização e aprendizagens significativas, o aluno constrói, modifica, diversifica e coordena os seus esquemas, estabelecendo, deste modo, redes de significados que enriquecem o seu conhecimento do mundo físico e social e potenciam o seu crescimento pessoal (1994, p. 137).



No entanto, considerando que para Piaget o processo de construção de conhecimento é individual (*auto-estruturante*, segundo Coll) e que, portanto, prescinde da interação com o meio, recai sobre o educador a atribuição de proporcionar ao educando situações desafiadoras de aprendizagem, a fim de desenvolver e enriquecer seus esquemas. Segundo o autor, é essa interação que desencadeia o processo auto-estruturante do educando. As relações interpessoais constituem um meio de gerar cooperações por meio da tentativa grupal de solucionar conflitos cognitivos, uma vez que “a procura da reciprocidade entre os pontos de vista permite a construção do pensamento lógico” (D’Ávila, 2004). Para Piaget, o meio é físico, e não relacional. Seguindo essa lógica, o *educador provocador* se constitui para o jovem um desafiador, pois o enreda em situações que lhe exigem autonomia: uma resposta, um fazer, um posicionamento, uma criação. “Não interprete o livro pela capa; leia o livro”, diz o educador para o sujeito E (sic).

Em contrapartida, é o grupo (o *Corpo-CRIA*) o nascedouro e o palco em que se desenvolve a proposta artístico-político-pedagógica da instituição. Privilegia esse espaço de convivência como oportunidade para um fazer coletivo, em que o risco e a incerteza impulsionam o desejo de estar junto. Segundo as revelações do entrevistado, a instância grupal não é valorizada apenas dentro do CRIA, mas constitui o espaço de atuação e de intervenção do jovem na esfera social, seja nos movimentos sociais, nas comunidades ou em outros espaços de discussão. O *educador provocador*, ao propor o diálogo, a construção coletiva, a troca de experiência e as trocas afetivas, não concebe o meio como espaço físico, tal qual Piaget; e sim como espaço importante para fazer deslanchar o desenvolvimento do sujeito.

“... e cada um sentou na roda, em círculo e foi escutando a história de cada um, foi vendo o conteúdo e aí foi perguntando, foi falando...” (sujeito E).

Isso remete às idéias socioconstrutivistas de L. Vygotsky, que, ao pesquisar os processos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, valoriza as interações sociais ao constatar que o ser humano “se constitui na relação com o outro e com a realidade sociocultural. O funcionamento psicológico do homem é, pois, moldado pela cultura” (D’ÁVILA, 2003). Isso porque as funções psicológicas superiores, traço exclusivamente humano, a exemplo das abstrações e generalizações, se originam das relações sociais, a saber, da interação entre os sujeitos e destes com seu meio sociocultural, tendo os signos, e em especial a linguagem, como instrumento de mediação. É ela que permite ao ser humano prescindir da existência concreta dos objetos e se relacionar com estes, mesmo que ausentes.

Portanto, segundo Vygotsky, o grupo é o espaço que melhor propicia trocas socioculturais e interações cognitivas, fazendo com que as aprendizagens sejam mais eficientes, significativas e, conseqüentemente, mais prazerosas.

D'Ávila (2004), fazendo uma transposição das idéias de Vygotsky para o contexto pedagógico, elenca algumas intervenções do educador que podem enriquecer o processo educativo, as quais encontram correspondência com o *educador provocador* aqui representado pelo jovem: uma delas é a compreensão de atuar na Zona de Desenvolvimento Potencial do educando, considerando a importância da interação entre pessoas em diferentes níveis cognitivos, de modo que os mais capazes possam monitorar as ações dos menos capazes, em direção à resolução de problemáticas que, sozinhos, estes não conseguiriam êxito. Ao *educador provocador*, segundo o jovem, cabe mediar a relação entre pessoas de diferentes faixas etárias, fazendo com que se cumpra a proposta de parceria entre jovens e adultos na instituição. Essa parceria parte do pressuposto de que todos têm algo a ensinar ao outro e também a aprender com o outro. Diz o sujeito I:

“A gente troca de lugar. Muitas vezes a gente se pega é... estando no lugar do educador do CRIA”.

Outra possível intervenção por parte do educador é fazer do espaço educativo um rico caldeirão de experiências e conteúdos trazidos pelos educandos, para que estes possam ser relacionados ao saber sistematizado, pois “todo conhecimento humano brota das relações do sujeito com seu meio sociocultural” (D'ÁVILA, 2004). É assim que o jovem se refere à figura do educador: como aquele que, diretamente ou indiretamente (por meio de dinâmicas ou por vias artísticas), o *futuca* para que fale, se expresse, valorizando seu cotidiano e suas experiências, tal como ilustra a fala do sujeito E:

“Todo dia é isso: senta, discute aí. E o cotidiano? E a Feira de São Joaquim? E a sua escola, como é a sua escola? Como é a relação da sua família e de você... e você? Como tá você”.

Esse *educador provocador* aqui representado pelo jovem, que o leva a refletir, a falar, a buscar respostas, a construir sozinho ou em grupo, enfim, que o quer ativo e autor, parece adequado ao espírito do tempo no que tange ao modelo comunicacional vigente, descrito por Silva (2000) e aprofundado no Capítulo 2. O autor chama esse modelo de *interativo*, no qual as partes envolvidas na comunicação (emissor e receptor) estabelecem uma relação dialógica, interagindo com a mensagem e produzindo novas mensagens. Os jovens de hoje em dia, sobretudo o jovem sujeito dessa pesquisa, são seres em mutação, não mais se adaptam a

situações nas quais tenham que ser receptores, passivos e “a-lunados” (sem luz). São *novos espectadores*, interagem com a mensagem, modificando seu conteúdo, concebendo-a como inacabada e sempre passível de novas modificações. Diz o sujeito B, perplexo ao descobrir esse novo lugar:

“... Eu comecei a perceber que ser cidadão não era só ser criança e participar de poucas coisas. Eu tinha que meter o dedo (...)”.

O *educador provocador*, tal como descrito pelo jovem, ao compreender essa nova cultura da *interatividade*, se dispõe a criar uma dinâmica grupal que o convida à co-autoria, à intervenção e à criação. Segundo Silva (2000), o educador atual precisa se despir da tarefa de ser um transmissor, um “dador”, para ser um *arquiteto de percursos*, ou seja, disponibilizar rotas para a busca e criação de conhecimentos. Vale a pena lembrar a contribuição deste autor quando diz:

Ao gerar um protocolo de comunicação em sala de aula, o professor convoca os alunos a saírem da passividade de receptores e se engajarem com ele na tecitura complexa que resulta no conhecimento vivo (SILVA, 2000, p. 23).

Merece destaque a importância do diálogo na prática do *educador provocador*, tão mencionado no discurso dos entrevistados. Mas esse assunto remete a outra categoria, pois que revela o caráter de *dialogicidade* freireana desse educador que também se propõe a educar para emancipar.

## EDUCADOR ESCUTADOR

“*Como é que tá você?*”

Segundo várias falas dos entrevistados, é comumente dessa forma que o educador se dirige a eles nos seus contatos. Tanto nas entrevistas como nos desenhos, o jovem se referiu à figura do educador como aquele que se interessa por ele, se interessa pela sua vida. Não limita essa relação ao espaço educativo institucional; adentra o universo do jovem, conhecendo sua história de vida, seu cotidiano na comunidade; acompanha seu percurso, acolhendo suas dificuldades, compreendendo suas inquietações e envolvendo-se afetuosamente, a ponto de, às vezes, levar a relação a evoluir para a amizade, além de estabelecer com ele uma relação de igualdade: “O educador conversa, o educador é... um amigo também” (sujeito G). Esses

discursos revelam um investimento libidinal de ambas as partes, o que remete novamente às palavras “futucar” e “cutucar”, agora mais no aspecto da tentação e do desejo. E porque tem desejo, tem *escuta e implicação*.

Inúmeras vezes citada pelos entrevistados, a *escuta* a que se referem pouco tem a ver com o sentido da audição, portanto, com o ouvir. Mesmo quando aludem ao ato de silenciar para que o outro fale, possibilitando que o diálogo aconteça, esse silêncio se investe de qualidades tais que o autoriza a ser também uma forma de *escuta*. Escutar é debruçar-se sobre o outro a fim de reconhecer sua singularidade, ler sua subjetividade, desvelar o não dito. É disponibilidade interna para o outro, atribuindo-lhe o lugar de sujeito.

Todo dia é isso: senta, discute aí. E o cotidiano? E a feira de São Joaquim? E a sua escola, como é sua escola? Como é a relação da sua família e de você? Como é que tá você? Como é a relação de você e você? Se olha no espelho, se enxerga naquele espelho que tá te olhando ou só vê seu cabelo, seu rosto, sua pele? (...) Se enxerga dentro? (sujeito E)

O *educador escutador* aqui representado pelo jovem é aquele que *escuta para compreender* as transformações pelas quais estão passando, geralmente marcadas por conflitos, oscilações, aprendizados desafiadores e períodos de desânimo, tal como expressa o sujeito D:

“Porque um educador, pra ele influenciar no meu aprendizado, ele tem que entender principalmente os meus momentos. E o momento que eu tô vivendo e das pessoas que estão ao meu redor”.

A frequência com que essa disponibilidade do educador foi citada, revela o jovem adolescente como sendo um ser em formação, que necessita de um suporte psicoafetivo nesse momento de sua vida, resguardando sua autonomia e sua necessidade de liberdade. Aquele que, conforme representado nos desenhos, caminha junto com o jovem, ilumina seu caminho, aquece, equilibra e enraíza. Revela, portanto, uma necessidade nada acolhida nos espaços formais de ensino, onde salas com, no mínimo 40 educandos, mais se assemelham a gaiolas, nas quais pássaros se debatem para escutar seu próprio canto. A indisciplina e a indiferença são sintomas de um tratamento massificado, em que professor e aluno se reconhecem apenas numa esfera burocrática. A fala do sujeito A expressa essa relação:

“... A palavra ‘professor’ me remete a alguém que tá na sala de aula pra mim, de costas, escrevendo e dizendo assim: ‘Isso é certo’”.

O *educador escutador escuta para conhecer* a história da vida do educando, o que lhe dá suporte para compreender seu comportamento, suas inquietações políticas, respeitar as diferenças, intervir e adequar a proposta pedagógica às suas demandas. Ao compreender e conhecer, *escuta para levá-lo a refletir* e compreender o seu processo de amadurecimento e a construção de sua identidade sócio-político-cultural. E ao se abrir para as revelações do educando, *escuta o saber do outro*. Diante disso, surpreende-se, se encanta e também aprende. Assim revela o sujeito F, ao se colocar no lugar de educador (*dinamizador cultural*):

“(...) entender que aqueles jovens que estão na comunidade também têm muita riqueza, tem muito saber, saber mesmo (...); não é pegar o que a gente já sabe e somente implantar. É aprender com o que eles já sabem”.

Sendo assim, essa *escuta* possibilita driblar a relação autoritária, horizontalizando as relações e os saberes e, como consequência, torna-se um terreno fértil para o desenvolvimento da autonomia do jovem.

Percebe-se, portanto, que a *escuta* não se traduz em passividade. Escutar é intervir. É ação, é atribuição de sentido, significação. E como tal, pode-se escutar com os olhos, com as mãos e até com o silêncio. Sendo intervenção, é também fala. Esclarece Ornellas:

Escutar é falar, é dar sentido ao mundo que nos cerca. Ao escutar os ditos e os não-ditos, produzimos e ampliamos o mundo das coisas, damos nossa versão, que é uma réplica e não uma repetição (ORNELLAS, 2005, p. 58).

Como revela o jovem, a *escuta* sugere envolvimento entre as partes e investimento mútuo, o que quer dizer *implicação*. Barbier (2004), ao discorrer sobre o assunto, tece com sensibilidade os meandros desse processo, por ele denominado *escuta sensível*, acrescentando que “implicar-se consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (p. 101). Os sujeitos entrevistados ofereceram exemplos que caracterizam essa relação, como aqueles de educadores que trazem sua experiência de vida para o processo educativo, que se mostram abertos e disponíveis para o debate e vivenciam a dialética entre aprender e ensinar. O prazer envolvido nessa interação é também descrito pelo jovem, que se vê enredado numa trama afetiva e cognitiva, onde o outro é parte do processo de crescimento de cada um.

“Porque ela não diz o que é certo e o que é errado. (...) Ela diz: ‘Por que você tá fazendo isso? Por que você quer fazer isso? Você quer mesmo fazer isso?’ (...) é um questionar e não te dizer... fazer você se descobrir se é certo ou errado pra você, e não ditando o que é certo ou errado” (sujeito I).

No entanto, Barbier (2004) salienta os cuidados que deve ter o *escutador*, pois a implicação não significa uma troca permissiva de intimidades, tampouco projeção de angústias ou de desejos. Refere-se à transferência que permeia todas as relações sociais, não podendo deixar de estar presente nos processos educativos, e, em contrapartida, a contratransferência. De ambos, se bem ou mal manejados, depende a relação educador-educando e a qualidade da aprendizagem. Por isso, o autor supõe a necessidade de que o *escutador* faça um trabalho sobre si mesmo, sugerindo a pertinência de um *terceiro escutador*, ou seja, uma escuta sobre o *escutador*. Considerando que escuta é atribuição de sentido, Barbier propõe a não interpretação, para não incorrer em julgamento. Em contrapartida, sugere que proposições interpretativas aconteçam respaldadas num capital adquirido pelo *educador escutador*, que vem a ser suas experiências, sua formação e suas leituras. Sugere, portanto, que a implicação ocorra com uma distância pertinente.

“Eu digo sempre que... é um choque muito grande assim prá mim (...) e eu não consigo lembrar agora de um antes de entrar no CRIA (...) É uma mudança tão radical que eu não consigo fazer esse paradoxo” (sujeito F).

O discurso do jovem revela que a experiência por ele vivida no CRIA leva a toda uma reestruturação de sua vida. Se alguns relatam certa resistência ou mesmo susto no contato inicial com a proposta da instituição, percebe-se que à medida que o tempo passa vão se tornando cada vez mais comprometidos e investidos não só na proposta da instituição, mas sobretudo em sua própria vida, seus projetos, sua autonomia, incluindo sua inserção sociopolítica no contexto social. Segundo seu relato, a figura do educador tem um peso significativo nesse processo, seja como exemplo (identificação), como suporte psicoafetivo ou como parceiro. Tanto educador quanto educando são movidos pelo desejo de se implicarem mutuamente. Nesse aspecto, a psicanálise tem uma grande contribuição a dar para o processo educativo quando acrescenta que “a transferência é o ponto de partida do ato educativo – sua base psicológica possível” (ORNELLAS, 2005, p. 55). Na relação transferencial o educador não é o educador, assim como o educando não é o educando (contratransferência), uma vez que esses lugares remetem às relações primárias com as figuras parentais, incorrendo num deslocamento de afeto (positivo ou negativo) deste para aquele. Segundo Ornellas (2005), para que essa relação flua proveitosamente, ou seja, para que ocorra uma aprendizagem significativa, essa transferência precisa ser prazerosa. Quer dizer, a figura do educador (seus gestos, voz, modo de se dirigir ao outro, vestimenta, fenótipo, etc.) deve remeter a lembranças boas, reeditando “sentimentos de ternura, amizade e respeito” (p. 180), embora geralmente o

processo de transferência ocorra numa dimensão inconsciente. Contratransferencialmente, o educador também se vê tentado a investir no educando, instalando-se aí uma implicação de mão dupla – “Tu me dizes, eu esqueço. Tu me ensinas, eu esqueço. Tu me envolves, eu aprendo” (Benjamim Franklin). Assim, o educando aprende por amor e aprende porque transfere.

Nesse sentido, vale ressaltar o papel da identificação como facilitador de uma transferência prazerosa, testemunhado pelo jovem sujeito dessa pesquisa. Várias falas revelaram admiração por educadores, dentro e fora do CRIA, que tinham algo em comum com ele (origem afro-descendente, faixa etária, origem socioeconômica, inquietação diante dos problemas sociais, compromisso com o trabalho comunitário, senso crítico e gosto pela arte). Ou ainda, identificam-se porque a postura do educador representa o seu “vir a ser”, ou seja, um modelo que se pretende alcançar. Seguem alguns exemplos:

“Ela lutava, era o modelo de vida que eu queria pra mim (...) ela é negra” (sujeito B)  
 “(...) eu percebia essa inquietação nela, aí eu me identifiquei muito com ela (...) por ela tentar desenvolver muito mais esse senso crítico... que ela já percebia em mim” (sujeito C)

Portanto, é na interface da implicação e do desejo que a *escuta* acontece. Ao *educador escutador*, uma vez também cativado pelo educando, cabe “futucar” o seu desejo de aprender, de amadurecer e de ser um mobilizador de mudanças sociais.

## EDUCADOR EMANCIPADOR

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”  
 (FREIRE, 1970, p. 27).

Apesar do que sugere o título dessa categoria, o discurso do jovem revela aqui uma prática educativa que está longe da idéia de delegar para alguém, muito menos para o educador, a tarefa da emancipação. O educador se reveste do papel de desenvolver, junto ao educando, uma visão crítica da sociedade e a capacidade de intervir para transformá-la. Aparece, portanto, como uma figura de fundo, deixando ressaltar o dinamismo e a criatividade do jovem para deixar sua inscrição no mundo. Ao propor uma metodologia participativa, instala uma experiência viva de debate e construção coletiva, nascedouro da participação social e da construção da história. Ilustra o sujeito E:

“O CRIA lhe dá a possibilidade de a gente estar se desenvolvendo, de a gente tá se reconhecendo como cidadão, não dá na mão, assim: ‘mastigue’; mas sim: ‘o que você quer?’. Ele estimula o jovem a tá pensando no seu eu, na sua comunidade, no que quer ser e o que é. Fortalece as raízes da comunidade (...) fala de temáticas que é do cotidiano do adolescente(...)”.

Brincando de aludir aos ideários iluministas (matriz da modernidade), por emancipar entende-se libertar da alienação, que reproduz desigualdade social e miséria em diversas instâncias: cultural, econômica, política, etc.

Vale lembrar que a inquietação, o questionamento e o envolvimento com o trabalho comunitário são critérios para a entrada do jovem no CRIA, fazendo-se conhecer durante o “processo de identificação” que ocorre a cada início de ano. Portanto, são, de antemão, jovens sensíveis aos problemas que ocorrem no seu entorno, inconformados e dispostos a pôr em xeque estruturas aparentemente sólidas: - “Desde os meus... 12 anos que eu já sentia essa inquietação em tentar (...) mudar meu padrão. (...) Aí eu já fui tendo essa inquietação, aí quando eu cheguei aqui no CRIA, aí eu me incentivei mais ainda pra tá atuando na comunidade” (sujeito C). O *educador emancipador* vem potencializar essas tendências, desenvolver essas habilidades, o que do contrário poderia, em alguns casos, se perder na poeira do afã de idealização próprio da adolescência.

Todo aprendizado que é adquirido no CRIA o jovem transpõe para o trabalho que desenvolve em sua comunidade, quando põe em ação o seu Plano de Atuação conforme descrito no capítulo da metodologia. O jovem procura exercer sua cidadania nos diversos contextos em que transita, especialmente na comunidade (bairro, escola, família, igreja), movimentos sociais e espaços públicos de debate; mas ao atuar como *dinamizador cultural* tem a oportunidade de ser um multiplicador do aprendizado de cidadania, melhor dizendo, um semeador. Essa metáfora foi trazida pelo sujeito E:

“E aqui é o coqueiro maior. Caiu alguns coqueirozinhos aqui, estão se espalhando, se reproduziu, foi reproduzindo até construir... é um processo. (...) vamos dizer: ‘Eu gostei e vou copiar, eu vou transformar, eu vou fazer na minha comunidade, eu vou semear algo’, sabe?”

A referência ao trabalho comunitário foi freqüente nas entrevistas, revelando que o jovem se aproxima da sua comunidade à medida que explora e adquire consciência dos problemas que a atinge, problemas que ele conhece bem, pois os sente em sua pele: “É contação de história, história real...”, diz o sujeito E. O Quem Sou Eu/Quem Somos Nós é o ponto de partida do trabalho realizado pelo *educador emancipador*, em que o jovem, ao compartilhar a história da sua vida e da sua comunidade, seu cotidiano, suas raízes históricas e culturais, toma



consciência de seu lugar na sociedade, se mobilizando para operar mudanças, junto ao coletivo. Revelou o sujeito F:

“O CRIA, na verdade, ele dá meio que um choque. Ele mostra a realidade pra gente. Ele faz uma série de perguntas, uma série de questionamentos que deixa você se encontrar com seu mundo. (...) deixam interrogações na gente. E aí, através dessas interrogações a gente vai começando a ver que as coisas não é assim e vai tentando, né?”

A mudança, portanto, vem a partir do mergulho no próprio contexto em que está inserido, ou seja, a partir da problematização de *situações existenciais*, segundo o ideário freireano.

Acrescenta esse autor:

Conseqüentemente, o ponto de partida deve estar sempre nos homens, no seu *aqui e agora*, que constituem a situação em que se encontram, ora imersos, ora emersos, ora insertados. Somente partindo desta situação – que determina a percepção que eles têm – podem começar a atuar. Para fazê-lo de maneira autêntica não devem perceber seu estado como inelutável e imutável, mas somente como é, um estado que os limita e portanto os desafia... (FREIRE, 1980, p. 82)

O jovem representa o *educador emancipador* como aquele que compartilha o saber com todos, não se colocando em situação de superioridade. Ao contrário, estabelece uma relação de parceria, promovendo interação e sentimento de cooperação. Percebe-se que o jovem é chamado a ser, junto ao educador, co-autor e co-responsável pelo processo de emancipação, diferentemente do que ocorria nos idos das décadas de 70/80, quando os movimentos sociais costumavam ser alavancados por líderes revolucionários ou representantes de partidos políticos, que se consideravam no direito de dirigir a marcha da história. Tal qual propunha Paulo Freire, é na relação dialógica que o processo de conscientização vai sendo gerido, à medida que todos se descobrem “seres inacabados, incompletos, em uma realidade igualmente inacabada” (FREIRE, 1980, p. 81). Essa dialogicidade, que vem a ser o diálogo fundamentado numa ação e reflexão crítica, é prática comum entre educadores e educandos do CRIA, que ao convidar os sujeitos a refletirem sobre sua ação, é também *práxis*, devido ao seu compromisso intrínseco com a transformação social. A fala do sujeito A reflete essa situação:

“... O CRIA tem realmente esse espaço, entendeu? De escuta do saber (...) Quando a gente discute sexualidade (...) aí a gente começa a pensar, refletir isso, entendeu? E aquilo começa a ter uma importância na nossa vida, porque a partir do momento que ela me faz pensar, ela vai me fazer procurar outras coisas que remetem, que ligam a isso, entendeu?”

Ao inaugurar essa reflexão coletiva, esse construir junto, o *educador emancipador* fomenta uma cultura de participação nos moldes democráticos, possibilitando ao jovem estender esse

aprendizado a todas as relações sociais do seu cotidiano, fazendo disso um importante elemento na construção de sua subjetividade e identidade (KONTERLLNIK, 1998). O jovem aqui, não dialoga só entre iguais. Aprende a dialogar com pessoas de diferentes faixas etárias (crianças, adultos, idosos), com familiares, vizinhos, diretores e professores... aprende a se colocar em eventos acadêmicos, em movimentos sociais e demais espaços públicos de debate, nos quais não se limita a ouvir, mas opina, pleiteia e decide. Em contrapartida, ele dá o testemunho do reconhecimento que passa a ter dos adultos: “... As pessoas começam a respeitar você de certa forma, né? (...) com essa evolução que você vai tendo. Começa a ver, começa a ouvir e começa a querer entender o que você tá dizendo” (sujeito F).

Observa-se aqui que, ao dialogar com o diferente, o jovem aprende a compreender o diverso, não assumindo uma postura de antagonismo perante a sociedade, como outrora (anos 60/70 e um pouco nos anos 80). Mas acolhendo a contradição e fazendo parte de uma rede que tece a história, que constrói coletivamente o presente e o futuro. Esse modelo de trabalho remete às contribuições de Moacir Gadotti (1995) quando concebe a relação dialógica nem sempre como uma interlocução agradável e amigável; mas também como oposição de contrários, em que o conflito está presente e deve ser incorporado e enfrentado. Numa sociedade marcada por antagonismos, é preciso aprender a lidar com a multiplicidade de interesses, e mesmo que o acordo não seja possível, que possibilite pelo menos um pacto (GADOTTI, 1995). A despeito dessa flexibilidade e abertura para o outro, às vezes até antagônico, educador e educando aqui representados também se posicionam diante dessas contradições e sabem bradar quando necessário, principalmente através da arte que pratica, a fim de conquistar o que lhes é de direito. O autor, ao compartilhar com esse pensamento, declara:

Muitos acreditam que diálogo-conflito só pode existir entre adultos. (...) Como demonstra o educador norte-americano Matthew Lipman, não há idade para filosofar, não há idade para pensar criticamente. Desenvolver, desde cedo, a capacidade de pensar crítica e autonomamente, desenvolver a capacidade de cada um tomar suas decisões, é papel fundamental da educação, em particular de uma educação para a cidadania. (Gadotti, 1995)

O *educador emancipador*, enquanto sujeito histórico, assume uma postura crítica perante a sociedade e, longe de se manter neutro, faz proposições, intervém. Provoca e escuta o educando, objetivando formar um sujeito autônomo, preparando-o para o diálogo entremeado pelo conflito. E isso é constitutivo de sua formação pessoal e cidadã.

## EDUCADOR ENRAIZADOR

Diz-se que, em sua origem, o teatro era um ato de cura, de cura da cidade. De acordo com a ação de forças entrópicas fundamentais, nenhuma cidade pode escapar ao inevitável processo de fragmentação. Mas, quando a população se reúne em um lugar especial e sob condições especiais para participar de um mistério, os membros dispersos são reagrupados, e uma cura momentânea reconcilia o corpo maior, no qual cada membro, ao lembrar-se de que é um membro, encontra o seu lugar (Peter Brook, apud MILET, 2003, p. 96).

Emancipação e enraizamento são dois assuntos que andam juntos desde o final dos anos 90, quando então os direitos culturais se aliam ao tema da justiça e da equidade social (GOHN, 2005). Por direito cultural entende-se o reconhecimento formal e informal do direito à coexistência de diferentes grupos culturais; portanto, o respeito às diferenças entre múltiplas identidades calcadas em matrizes com enraizamento cultural. Isso abrange todo tipo de produção e manifestação oriundos de diferentes grupos sociais, como: linguagem, expressões artísticas, modos de vida cotidiana, manifestações culturais e folclóricas, valores, concepções de mundo, hábitos e comportamentos.

“Eles não têm como fugir da realidade que a gente tá vivendo. Eles tentam trazer assim o que tem a ver no nosso cotidiano (...) Não é à toa que tem (...) do Quem Sou Eu; vira e volta a gente tem que falar disso, porque é desse processo que surgem as coisas” (sujeito D).

A fala do jovem nessa pesquisa revela a indissociabilidade entre o processo de emancipação individual, por meio do exercício de sua cidadania, e a emancipação social, por meio da cidadania coletiva. Nas entrelinhas (expressões corporais e entonação da voz), o jovem revela também quão forte é o sentimento de pertencimento à sua comunidade, e o quanto a construção de sua identidade passa pelo descobrimento e afirmação de suas raízes identitárias. No Plano de Ação, atividades de mobilização social que os jovens desenvolvem em suas comunidades, temas relativos a questões étnicas e culturais permeiam todo o trabalho e evidenciam a relação indissociável entre emancipação e enraizamento, bem lembrada por Demo:

Nesse sentido, cultura comunitária é a parceira da participação. Não há projeto comum de vida, assumido em coesão comunitária, sem identidade do grupo. Esta identidade se forja na cultura de cada um. (...) A comunidade somente reconhecerá como seu aquele projeto que (...) é capaz de revestir-se de traços culturais do grupo. É preciso encontrar o eco reconhecido de algo que é seu, de algo que se encaixa na história vivida, de algo que aparece nas determinações do dia-a-dia (DEMO, 1996, p. 58-59).

O *educador enraizador* aproxima o jovem de sua comunidade, fortalecendo as raízes culturais de cada localidade. Isso se dá primeiramente através do procedimento chamado Quem Sou Eu – Quem Somos Nós, no qual cada jovem constrói seu auto-retrato – através das linguagens escrita, oral, musical e cênica - definido em função das experiências presentes, portanto, dinâmico e mutável. Ao “futucar” o jovem em seu espelho, o educador “assiste” (quer dizer, testemunha e orienta) ao desvelamento de uma saga que não é apenas pessoal, mas é parte da história de um povo, de uma cultura, de uma luta. O jovem reconhece a si num coletivo que é composto por descendentes de famílias sertanejas, que migraram para a cidade, com forte influência indígena; reconhece a si como parte de uma territorialidade com fortes matrizes africanas; reconhece a si no povo pobre, negro e mestiço, soteropolitano, baiano e brasileiro; reconhece a si nas manifestações populares que ainda resistem, preservando registros ancestrais. O jovem também se reconhece no educador que traz sua bagagem cultural para o processo educativo, identificando-se com a trajetória de resgate de suas raízes identitárias. Algumas falas revelam a importância da temática cultural na vida do jovem:

Sujeito D: (sobre um formulário que os estudantes tinham que preencher):

“... Tinha lá um quesito: Cor – branco, preto, amarelo, pardo... só isso. Aí eu cheguei pra ela e disso que eu não entendia aquilo, porque se a escola é um espaço que a gente desenvolve isso e já se diz que não é mais preto, que é negro (...) ela disse: ‘Ah, se você está se doendo, você não assinale nada’.”

Sujeito E: “Minha avó também, por ser ialorixá, vem discutindo essas relações de gênero e de religião, intolerância religiosa.”

O enraizamento, que vem a ser aqui o reconhecimento e incorporação do legado cultural fundante do grupo ao qual pertence o jovem, implica em desalienação à medida que a comunidade se despe dos valores interiorizados e impostos por outra cultura considerada superior. Tal como esclarece Freire (1980), desses processos culturais alienados decorrem a apatia dos sujeitos e a ausência de comprometimento com seu mundo, o que caracteriza um modo de pensar ineficaz, porque dissociado da realidade por ele vivida. “Somente na medida em que sente e conhece de maneira reflexiva seu próprio mundo particular, por havê-lo experimentado como mediação de uma práxis coletiva, transformadora, seu pensamento e sua expressão têm significação além deste mundo” (FREIRE, 1980, p. 88). Esse conhecimento crítico do seu mundo particular é feito por meio da problematização de *situações existenciais*, ou no dizer do jovem, “da contação de história real” (sujeito E). A partir dessas narrativas do cotidiano, os sujeitos vão entrando em contato com o repertório próprio do seu universo cultural e desvelando a essência de suas raízes. Assim, passam a confrontar o saber instituído com um saber que emana de civilizações milenares, através dos descendentes das populações

aborígenes e africanas, constituído por diferentes modos de elaboração de mundo, aqui ilustrado pela figura do *mestre popular*, citado por dois sujeitos entrevistados:

Sujeito A: “... Ser mestre popular é uma pessoa que ela não sabe, entendeu? Mas ela passa uma certeza pra você, uma esperança. A minha mãe era muito assim, entendeu? Era mãe-de-santo, entendeu? E eu sentia as boas energias, as boas influências. Então pra mim aquilo era assim ser uma pessoa sábia(...) ela me fortalecia pra o que eu tava fazendo e realmente dava certo, entendeu?”

Sujeito F: - “...Eu tô muito nessa questão do... de reconhecer esses mestres que a gente tem aqui, mestres populares da cultura, mestres da nossa comunidade, pessoal da comunidade que faz cultura, que reinventa sua vida e que não são reconhecidas(...) A gente só consegue reconhecer a pessoa como educador quando a pessoa veio de faculdade, que estudou não sei quantos anos na Europa (...) Tem uma senhora lá que faz um doce desde pequena, que aprendeu vendo a mãe dela fazer, que não sabe ler (...)”.

O *mestre popular* é visto como aquela pessoa que tem uma sabedoria não originada do conhecimento formal, mas é fruto da experiência de vida e da herança cultural. O *educador enraizador*, portanto, possibilita ao jovem o fortalecimento de sua identidade cultural, ao mesmo tempo em que facilita a ele aprender a viver em dois territórios, sem se desgarrar do seu solo de origem.

São essas, pois, as representações sociais do educador que o jovem socialmente construiu ao longo de sua experiência no CRIA. Sugere a imagem de um educador que ao mesmo tempo que *envolve*, acolhendo e resgatando a confiança primária (função materna), *des-envolve*, lançando o outro em direção ao crescimento (função paterna). Ao escutar e enraizar devolve ao jovem um solo seguro, levando-o a experimentar quão morna é a sensação de pertencimento; e ao provocar e emancipar o encoraja a ser e estar no mundo como sujeito histórico. Enquanto ator principal, afirma-se como *protagonista* de sua trama pessoal; e enquanto co-participante, inscreve-se como *protagonista* da trama social.

As representações sociais que se fizeram conhecer revelaram que esta experiência de educação não formal está emprenhada de sentidos. O educador aqui “desenhado” pelo jovem parece vir ao encontro do educador que ele deseja/precisa ter. Provoca(dor), escuta(dor), emancipa(dor) e enraíza(dor) são significantes que podem ser interpretados pela ambivalência da delícia de ter esse educador e do efeito purgativo da dor nascida das dificuldades sociais, que cada sujeito pôde colocar para fora, pela boca, pelo corpo, pela palavra, pelo gesto, ou seja, através de um grito que precisa fazer eco. É, portanto, dessa dor e da delícia que nasce o *protagonista juvenil* aqui contemplado.

***AVALIANDO OS FRUTOS E...***

**...LANÇANDO NOVAS SEMENTES**

## 6 ...LANÇANDO NOVAS SEMENTES

Primeiro estranha-se. Depois entranha-se.  
(Fernando Pessoa)

Chegado o momento de avaliar os frutos colhidos nessa pesquisa, sou levada pelas imagens do começo. E, como num vôo panorâmico, me distancio para olhar o caminho percorrido, buscando as coerências e incoerências e eis que me pego escrevendo na primeira pessoa! Paradoxo... ao me distanciar, mergulho na minha autoria, autentico a minha escrita. Longo percurso esse, que ao começar com um estranhamento, eu e pesquisadora fomos aos poucos nos mesclando, até sermos uma só. Agora quase inteira, volto ao começo, buscando o espelho.

Resgatando a metáfora do cultivo que permeia toda essa dissertação, o retorno a esse começo remete à lembrança do desejo de engravidar a terra e produzir um fruto. Este seria a resposta ao problema que desde então se colocara: quais as representações sociais do educador construídas pelo jovem do CRIA ao longo do seu aprendizado de *protagonismo juvenil*? Vê-se que a curiosidade inicial foi preservada ao delimitar este objeto de estudo (práxis do educador), embora os recortes feitos tenham implicado em abrir mão de outros plantios. Faz parte do trabalho do pesquisador: restringir para expandir. Ao longo da pesquisa foi sustentado o desejo de conhecer o modelo de atuação do educador numa experiência de educação não formal, considerada por mim como “positivamente significativa”. Não era qualquer proposta de trabalho junto a jovens que me interessava pesquisar. Era a experiência do CRIA, ou outra que se assemelhasse a esta no que tange à capacidade de mobilizar o interesse do jovem para uma proposta educativa que o levasse a ressignificar seu lugar no mundo. Sujeito ou sujeitado? Tomando para si as rédeas da própria vida, esses jovens se descobrem protagonistas do seu destino e do destino coletivo, ou seja, da história. Daí porque “positivamente significativa”. Essas experiências conseguem o que a escola oficial, em linhas gerais, não tem conseguido: capturar o desejo do jovem para a uma vivência educacional coletiva, para a aprendizagem, para a participação social, para a criação... Enfim, para cultivar uma parceria entre educadores e educandos, em que estes são reconhecidos como sujeitos de diálogo e de proposição.

A primeira indagação que surge ao fazer um vôo panorâmico sobre o percurso investigativo é se a pesquisa atendeu aos objetivos a que se propôs. Com relação ao objetivo geral, as

*categorias interpretativas* deram conta de oferecer respostas ao problema colocado. Sendo a práxis do educador o objeto desse estudo, buscou-se conhecê-lo através dos seus educandos. Estes o representaram sob a forma do *educador provocador, escutador, emancipador e enraizador*, e esse saber elaborado socialmente pelos jovens do CRIA são o testemunho da vivência de uma práxis educativa, a qual, segundo suas falas, tem um efeito impactante e significativo em suas vidas. No entanto, estas representações sociais revelam também uma surpresa diante das expectativas que acompanharam essa investigação, causando certa perplexidade ao se avaliar a correspondência dos achados com seus objetivos específicos, sendo eles os seguintes: conhecer como essas representações sociais expressam

- primeiro: o modo como o jovem é sensibilizado para a exploração crítica dos problemas do seu entorno e para a busca de possíveis mudanças;
- segundo: a atuação do educador como mediador dos discursos do jovem e do mundo adulto, de modo a possibilitar uma interlocução e parceria entre ambos.

Longe de obter respostas pragmáticas, apreende-se uma imagem do educador envolta em complexidade e sutilezas tais que revelam o envolvimento deste com a formação integral do educando, desde a esfera pessoal até a social. Um dos sujeitos da pesquisa verbalizou: “é um processo de vida mesmo”. A atividade do Quem Sou Eu – Quem Somos Nós faz com que o jovem se depare com sua condição existencial: quem é ele perante a família, perante a escola, a sociedade, a arte, a política, perante suas raízes culturais, perante seu grupo étnico, suas relações de amor e de amizade e perante seu bairro? Sendo assim, diferentemente do que se esperava, as representações sociais apreendidas revelam que não há um trabalho especificamente direcionado para que o jovem aprenda a participar e intervir no seu entorno. O aprendizado de *protagonismo juvenil* ocorre como *desdobramento dessa mobilização do jovem diante de sua condição existencial*. É um processo de descoberta de si, descobrindo-se também como parte de um grupo social com suas peculiaridades, sabores e dissabores: por um lado, todas as dificuldades geradas pelas condições socioeconômicas, pelo descaso e desassistência por parte dos setores públicos; e por outro, a valorização e afirmação de valores resgatados da origem cultural de cada grupo. A mobilização para o exercício da cidadania vem a partir dessa afirmação da identidade pessoal e do grupo ao qual pertence. Assim como a força motriz da participação social brota dessa revelação de si, do outro e do sentimento de pertença social, vem também do encontro desse jovem com a dor pela labuta diária para sobreviver e sustentar seus projetos. É a dor que provoca, que escuta, que emancipa e enraíza,

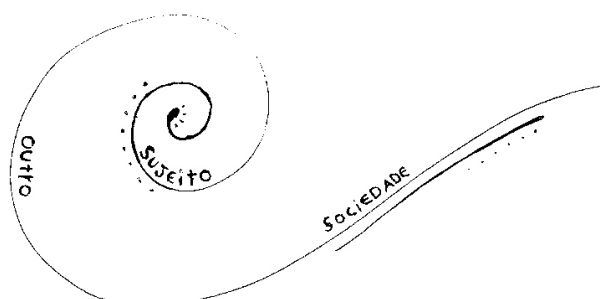


aqui simbolizada pela gota – “lágrima” – do centro da espiral da ilustração. A dor que se transforma em luta e em arte e ganha forma através do teatro, da poesia e da linguagem do *clown* (palhaço), veículos através dos quais o jovem se expressa e imprime sua marca no mundo. É o que Drummond traduz com suas palavras:

“Onde não há jardim, as flores nascem de um secreto investimento,  
em formas improváveis.”

Portanto, o que movimenta o interesse do jovem para uma atuação participativa na esfera social não é a vinculação a uma ideologia ou ideário comum com promessas de transformações macroestruturais como outrora – anos 60, 70 e um pouco nos anos 80; mas sim o desejo/necessidade de luta que nasce do reconhecimento da condição de cada um, enquanto sujeito social. Assim, o veículo de transformação passa a ser as próprias pessoas envolvidas, que apresentam a si mesmas como canal de troca e como ponte para o diálogo (NOVAES, 2002). Isso fica evidente nas peças produzidas pelo *Corpo-CRIA* e encenada pelos jovens, que exploram os temas tal como são vivenciados no dia-a-dia: como dilemas, com dúvidas, medos, conflitos, esperanças, sustentado por valores e crenças... A trajetória do processo educativo aqui representado parte do *sujeito* em direção ao *outro*, e daí então para a *sociedade* como um todo. Como numa espiral, parte do centro para fora, num movimento de *(des)envolvimento*, mas também podendo ocorrer um movimento contrário, tal como sugere a própria definição de espiral: “é uma curva que gira em torno de um ponto central, afastando-se ou aproximando-se deste ponto, dependendo do sentido em que se percorre a curva”<sup>42</sup>.

FIGURA 10: Espiral do (des)envolvimento



<sup>42</sup> Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Espiral>. Acesso em 06/10/2007.

A figura que ilustra a capa dessa dissertação exibe o movimento de crescimento de uma planta, que se abre lentamente de dentro para fora, simbolizando o processo educativo aqui representado pelo jovem. Assim como a planta nasce a partir do centro da figura, o *protagonista juvenil* nasce a partir do processo do Quem Sou Eu, no qual atuam o *educador provocador* e o *educador escutador*, características mais enfatizadas pelos jovens durante a coleta de dados. Além dessa provocação e escuta ocorrerem também na dimensão do grupo, as falas dos jovens revelam o reconhecimento do trabalho que ocorre na dimensão pessoal e que reforça o alicerce para a sua investida no domínio do outro e na esfera social mais ampla. É nessa dialética de acolher e expandir que o educador aqui representado atua, tal qual a dinâmica de uma espiral.

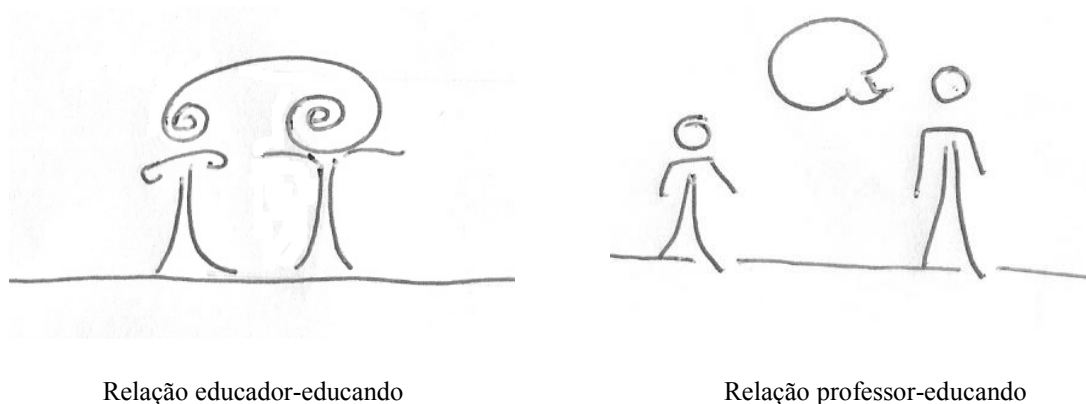
FIGURA 11: Ilustração da capa



A despeito de o jovem representar o educador revestido de importância para sua formação, percebe-se que este não ocupa um lugar central no seu discurso (sobretudo nos desenhos). Destaque maior é dado ao próprio jovem, a sua autonomia e a seu dinamismo nas variadas situações em que se descreve. O educador aparece geralmente como fundo e o jovem como figura, e em alguns momentos esses lugares são trocados num processo dialético e metamorfósico. Porém o educador é presença fundante; como disse o sujeito C, ele “é raiz” e como tal, oferece as bases e fortalece o jovem em sua atuação no mundo. Isso ocorre não apenas através da atuação do educador como *provocador*, *escutador*, *emancipador* e *enraizador*, mas também pela relação especular que se estabelece com ele, em que o jovem identifica nele um percurso histórico semelhante ao seu, vendo-o como um exemplo de luta a ser seguido. Essa imagem é bastante diferente daquela também expressa pelo jovem, na qual o

professor do ensino oficial parece ofuscar o educando e o submete à posição de receptor de um saber que lhe chega pronto. O educador aqui representado, assim como o professor-educador citado por eles, instiga a participação do jovem e fomenta a relação pautada na *interatividade*, na co-autoria e co-criação, legitimando-o, portanto, como um *novo espectador*. O sujeito A cita um exemplo que ilustra bem essa imagem: “Porque uma educadora (...) ela não vai dizer: ‘Marta, ah, não use drogas...’, sem me explicar o porquê, sem fazer eu refletir o porquê, (...) sem saber o que é que eu faço com tudo isso”. O que parte do educador é uma provocação para a reflexão/ação do jovem, colocando-se com ele no centro da arena do processo de aprendizagem. Nas relações habituais entre professor/educando, o que parece partir do primeiro é uma informação que vai e não volta ressignificada; estanca no educando, ou sendo por ele engolida (memorização ou repetição) ou volatilizada pela sua insignificância. As figuras abaixo expressam simbolicamente essas relações:

FIGURA 12: Modelos de relação educador/professor-educando



As representações sociais objetivadas no discurso do jovem sugerem o resgate do conceito de “educador” em sua origem etimológica, uma vez que o sentido aqui revelado apresenta correspondência com o sentido original da palavra. Etimologicamente do latim *educátor-oris*, significa o que cria, nutre, quem dá a alguém todos os cuidados necessários ao desenvolvimento de sua personalidade. O verbo é *educó-as-avi-atum-are*, que significa criar (uma criança), nutrir, amamentar, cuidar, instruir, ensinar (Minidicionário Houaiss). Portanto, tal como expressa o jovem sujeito da pesquisa, ser educador envolve uma postura de cumplicidade, de caminhar junto, em direção desenvolvimento do educando. Implica acolher o outro enquanto sujeito e não apenas enquanto aluno. Amplia a perspectiva do que é ser

professor para o jovem, uma vez que este geralmente se limita a trabalhar seu educando na dimensão cognitiva, e a ter com este uma relação restrita ao ensino dos conteúdos das disciplinas. No entanto, ao recordar de professores que marcaram sua vida por terem sido também educadores, o jovem convida a escola oficial a repensar a prática dos seus docentes e o modelo de escola-fábrica que ainda vigora no presente, que em certa medida prioriza o ensino em massa, considerando o grande número de estudantes na sala de aula e a visão conteudista do ensino.

Com relação ao segundo objetivo específico – conhecer como essas representações sociais expressam a atuação do educador como mediador dos discursos do jovem e do mundo adulto, possibilitando uma interlocução e parceria entre ambos – os sujeitos foram unânimes em responder que, na instituição e fora dela, são rotineiramente colocados em situações de convívio com sujeitos de diferentes idades (crianças, adolescentes, jovens adultos, adultos e idosos), com as quais aprende a se relacionar e a trabalhar coletivamente. Ao educador cabe mediar o aprendizado de lidar com as diferenças, partindo do pressuposto de que todos têm algo a aprender com o outro. Ao perceber os diferentes, acolhe também as contradições que emanam dessas relações, hospedando o conflito como imanente de sociedades marcadas por antagonismo sociais. Aproximando saberes diversos, diferentes níveis cognitivos, diferentes experiências e também linguagens de diferentes matizes, o educador possibilita que um aprenda com o outro atuando na “zona de desenvolvimento proximal”, elevando os níveis cognitivos e favorecendo a conquista de novos aprendizados. No dia-a-dia da instituição, o educador lança freqüentes desafios ao jovem ao estabelecer com este uma relação horizontalizada e de parceria, conferindo-lhe responsabilidades e colocando-o em situações decisórias e de cooperação mútua. Sendo reconhecido pela sua capacidade de dialogar e de propor, o jovem conquista autoconfiança e autonomia, sentindo-se seguro para participar em outros espaços coletivos fora do CRIA e, sobretudo, conquistando o reconhecimento dos adultos com os quais se relaciona. Ao provocar a reflexão sobre as situações vivenciadas pelo jovem no seu cotidiano, o educador instaura um convívio que tem marcas de dialogicidade e que, em última instância, faz emergir o desejo de ressignificar o cotidiano e conseqüentemente o social. Ao entrar em contato com sua realidade, essas pessoas se deparam com a posição desprivilegiada que ocupam na sociedade, mobilizando-se em busca de mudanças.

Faz-se necessário agora discorrer sobre as mudanças na compreensão do conceito de *protagonismo juvenil* que ocorreram ao longo da pesquisa, desde quando surgiu a necessidade de investigar essa temática. Recapitulando, isso aconteceu quando eu desenvolvia trabalhos grupais com adolescentes, nos quais fui percebendo por parte destes uma postura crítica e contestadora, porém desorganizada e pouco construtiva. Senti que havia ali uma demanda de escuta daquelas “queixas”, me colocando, pois como mediadora entre eles e o contexto ao qual se referiam com frequência. Fui aos poucos percebendo a necessidade de intervir junto a eles no sentido de desenvolver sua capacidade de dialogar com o mundo adulto e de contribuir criticamente, rompendo a barreira da crítica pela crítica e da rebeldia vazia de proposição. Compreendia, ainda que intuitivamente, que aquela atitude transgressora expressava uma sensibilidade crítica sobre as situações que os oprimiam, embora ocorressem numa atmosfera de inconsciência e desorganização, se manifestando como um sintoma que se repetia por carecer de sentido.

Ao entrar em contato com as leituras iniciais sobre *protagonismo juvenil*, tive acesso a uma concepção marcada pelo “ativismo”, ou seja, ser protagonista se caracterizava pelo “fazer” do jovem em prol da comunidade. A ênfase parecia estar em ter uma participação no contexto social, sem necessariamente se implicar como sujeito de diálogo e de proposição. Essa compreensão está contemplada na primeira parte da definição de *protagonismo juvenil* construída no início da pesquisa (capítulo 1, p. 20), assim expressa: “(...) é o envolvimento do jovem na esfera social, ou seja, sua participação na resolução de problemas do seu entorno (escola, bairro, comunidade ou sociedade como um todo)”.

Ao assistir a peça teatral “Cidadão de papel”, produzida pela Cipó (2002), me chamou a atenção a atuação comprometida e crítica de jovens atores que se propunham a provocar debates com a platéia em torno de questões sociais. Esses jovens revelavam uma autonomia e um comprometimento social tais, que evidenciavam que esta experiência artístico-educativa não correspondia ao conceito até então apreendido sobre *protagonismo juvenil*. Percebi que ser “protagonista” não se limitava a “fazer” e sim a ter uma participação *crítica*, o que implicava em saber por que, para que e como fazer. Sobretudo, implicava na opção do jovem por esse fazer. Mas as interpretações em torno do *protagonismo juvenil* eram diversas e nem sempre se orientavam por essa compreensão, como acrescenta Sposito:

Sob o meu ponto de vista, muitas vezes o protagonismo não espelha, de fato, uma relação com os sujeitos jovens pautada pela idéia de sua autonomia e capacidade de participação. Parece tratar-se mais de uma metodologia de ação com o trabalho dos jovens do que um princípio ético-político que pressupõe o reconhecimento dos jovens como atores coletivos relevantes e, por isso mesmo, com direito à autonomia (SPOSITO, apud FREITAS e PAPA, 2003, p. 65).

Surge então, como ampliação daquele conceito, a questão da autonomia do jovem e sua participação ativa nos modos de apreensão dos conhecimentos, sobretudo os relacionados à ética e cidadania, assim expressos na segunda parte da definição: “(*o protagonismo juvenil se define como a participação ativa do jovem*) nos processos de aprendizagem, voltados para a construção de conhecimentos e valores”.

Sendo assim, nem todas as práticas de participação do jovem representam a possibilidade de desenvolver sua autonomia e consciência crítica. Esta se define como a capacidade de refletir sobre as situações vivenciadas no cotidiano, a partir de sua própria biografia, de modo a relacioná-las ao contexto social mais amplo, possibilitando assim o crescimento dos seus processos afetivos, cognitivos e sociais. Um exemplo dessa hibridação do conceito de *protagonismo juvenil* é a prática do voluntariado, ultimamente bastante propagada no Brasil e mais recentemente dentro das escolas, onde os sujeitos são motivados a tentar dirimir os efeitos das desigualdades sociais, movidos pelo desejo de participação e sentimento de solidariedade. No entanto, muitas dessas práticas encobrem um ativismo acrítico que pouco contribui para gerar possíveis mudanças pessoais e sociais, uma vez que trabalham com a perspectiva da “doação”, sem levar o outro a refletir sobre suas condições, fragilizando-o e o enredando mais ainda na condição de sujeito. Portanto, é a partir dessa compreensão que essa pesquisa adota o conceito de *protagonismo juvenil* numa perspectiva crítica, construindo finalmente a seguinte definição para ele: “Postura *ativa e crítica* do jovem na esfera social, ou seja, sua participação na resolução de problemas do seu entorno (escola, bairro, comunidade ou sociedade como um todo); e nos processos de aprendizagem, voltados para a construção de conhecimentos e valores”.

O educador aqui representado pelo jovem, ao *provocar, escutar, emancipar e enraizar*, demanda deste uma postura não só ativa como crítica. Conduz o jovem para uma prática reflexiva (*práxis*) capaz de gerar mudanças tanto na esfera pessoal como social. E isso, segundo sua própria fala, não é algo conquistado na escola. Daí o título dessa dissertação: *Isso eu não aprendi na escola*.

Que os frutos colhidos nessa pesquisa se convertam em sementes, que conduzidas por essas letras possam fazer brotar mudanças constitutivas nas práticas educativas desenvolvidas junto a jovens. Em que pese as diferenças entre o contexto educacional formal e o não formal, em

especial entre a proposta de uma instituição como o CRIA, voltada para a formação da cidadania, e uma escola oficial, voltada para o ensino, muitos aspectos da prática pedagógica aqui descritos pelo jovem, assim como da relação educador-educando, convidam à reflexão aqueles interessados e envolvidos com a educação de jovens. No entanto, o eixo central das contribuições que essa pesquisa procura oferecer, diz respeito à consideração do jovem como sujeito de diálogo e como ator coletivo emergente e relevante, desde que o educador possa assim reconhecê-lo. Para isso, busca principalmente enriquecer a formação deste, de modo a se tornar um articulador de canais de expressão e de participação do jovem, através do reconhecimento dos aspectos que fundamentam a prática de *protagonismo juvenil* numa perspectiva crítica.

Com relação à escola da rede oficial de ensino, essa pesquisa pode contribuir no sentido de ressignificar e legitimar os espaços de participação juvenil que já existem dentro dela, alguns dos quais legalmente instituídos, porém mal aproveitados ou adormecidos nos pergaminhos amarelados pelo tempo. São eles: organizações informais como atividades esportivas, de teatro, rádio, jornal e movimentos de protesto sem intermediação dos grêmios livres; canais institucionais como Conselho Escolar, e avaliação do rendimento escolar; e algumas práticas individuais de professores em sala de aula, que envolvem ativamente os alunos nos processos de aprendizagem, desafiando-os a pensar e articular os conteúdos estudados à vida cotidiana. Com uma compreensão mais consistente das possibilidades que representam esses espaços de participação, é possível dizer que talvez não seria necessário muito esforço para pôr em prática as diretrizes propostas pela reforma do ensino médio, no que tange ao fomento do *protagonismo juvenil* nas escolas. Muitas dessas práticas partem da iniciativa dos próprios jovens e são autogeridas por eles. Mas, autogeridas ou não, faz-se necessário que o educador ouse construir com os jovens uma ponte para o diálogo e um pacto de parceria, abrindo-se para a possibilidade de descobrir um jeito novo de caminhar rumo à construção e à contação da sua história. Vale lembrar que as pesquisas citadas no Capítulo 2 de algum modo contrariam a opinião do senso comum, de que os jovens da atualidade são individualistas e alienados. Constataram que existe um desejo de participação social, mas ocorre falta de incentivo e de provocação para essa participação. Uma das intenções dessa pesquisa é contribuir para ampliar a compreensão do educador acerca do seu papel junto ao jovem na aprendizagem do jogo democrático, em que a cultura de participação seja incorporada ao processo de construção da subjetividade e da identidade deste (KONTERLLNICK, 1998).

A atuação do educador aqui representada pelo jovem do CRIA requer certa proximidade deste com o educando e destes entre si, uma vez que o ponto de partida do trabalho com eles desenvolvido é a problematização de suas condições existenciais. Sendo assim, esta pesquisa pode contribuir para que as instituições formais de ensino avaliem a qualidade das práticas pedagógicas que em certa medida ocorrem em salas de aula lotadas de sujeitos, sujeitados à quase impessoalidade e à relação distante e fria com o professor. Como haver implicação nessas condições? Como *provocar, escutar, emancipar e enraizar* se o professor mal conhece seus educandos?

Abrir espaços para a participação do jovem dentro da escola, considerando-o capaz de avaliar e propor, desde que lá exista a oportunidade para ele exercitar esse aprendizado, faz com que o jovem se implique com o que acontece nela, tornando-se de algum modo co-responsável por sua qualidade. Tal qual como descrito pelo jovem dessa pesquisa, aprende-se a participar participando. A escola precisa acolher os interesses do jovem, pois só assim ela vai se revestir de sentido e significado para ele. Contar com o jovem para repensar o currículo que está posto para o Ensino Médio, por exemplo, pode ser um passo importante para aproximar a escola dele, abrindo portas e janelas para que esse espaço passe a contemplar suas reais necessidades, acolhendo inclusive os modos de expressão juvenil, como a música, a dança, o esporte, o vestuário, etc.

São essas algumas sementes que, por ora, podem ser lançadas nos diversos contextos educacionais voltados para o jovem, e até para os próprios jovens que espontaneamente se organizem em torno de ações participativas. Como as sementes precisam de condições favoráveis para serem germinadas, o “professor” (como aqui descrito pelo jovem) talvez necessite ser emprenhado de “educador” e aprenda a ler no educando o que está escrito e inscrito no *protagonismo juvenil* aqui desvelado, e quem sabe possa trocar a repetição por um ato de criação.

Ao quase ousar concluir a pesquisa, ou melhor, “interromper temporariamente seu fluxo”, uma vez que ela será sempre incompleta, faz-se preciso também avaliar as condições nas quais ela foi construída. O processo dessa pesquisa envolveu aspectos prazerosos e gratificantes, sobretudo no final, quando, semelhante a um mosaico, suas partes vão se fundindo e formando uma nova unidade que reflete o pesquisador – é este o momento em que Narciso agradece! Mas também envolveu o ônus de se fazer pesquisa num espaço tão curto de tempo como o que nos é injustamente permitido, sobretudo em se tratando de um pesquisador



principiante. A pressão exercida pelos prazos precariamente permite o movimento de avanço e recuo durante a pesquisa, a fim de reestruturar partes já construídas, sobretudo do quadro teórico, à medida que se percebe que novos elementos ou dimensões poderiam ser acrescentados. Somam-se a isso dois agravantes: o pesquisador geralmente não dispõe de muito tempo para tal atividade, pois não pode interromper aquelas outras que são sua fonte de sobrevivência; e o fato de que pesquisa é em si mesma uma atividade bastante laboriosa, sobretudo na fase de coleta e análise de dados, em que possíveis imprevistos podem acontecer.

Essa pesquisa foi afetada por um desses imprevistos. Embora a instituição pesquisada tenha acolhido de bom grado a idéia de ser o *locus* dessa investigação, reconhecendo a importância de dialogar com o saber científico para o aprimoramento de sua proposta, mostrou possuir condições limitadas para sua realização. Tanto que alguns procedimentos metodológicos tiveram que ser excluídos (*release*, encontro preliminar com o grupo de jovens, observação e filmagem da atuação dos *dinamizadores culturais* em suas comunidades), devido aos freqüentes adiamentos dessas atividades. A programação das atividades do CRIA era intensa, não podendo ser facilmente interrompida, segundo a coordenadora dessa instituição. O que agravou a situação foi que o período previsto para a ida a campo coincidiu com a proximidade do final do ano, quando o CRIA está intensivamente envolvido com eventos e atividades de fechamento do ano; e com os primeiros meses do ano seguinte, quando ocorrem o recesso, a seleção para a entrada de novos jovens na instituição (“processo de identificação”) e o período de adaptação das novas turmas. Sendo assim, embora considerando a riqueza dos dados coletados nas entrevistas e na atividade do desenho, reconhece-se que esse processo poderia ser mais enlaçado de trocas teóricas ainda, caso fossem realizados os demais procedimentos metodológicos. A filmagem dos jovens atuando em suas comunidades, por exemplo, seria um importante recurso para apreender as representações sociais do educador na “dimensão da atitude”.

No sentido de contribuir para melhorar as possibilidades de pesquisa dentro do CRIA sugere-se que esta atividade seja incorporada à sua programação, sendo também um tema gerador de debate e reflexão junto aos jovens. Essa foi uma das alternativas apontadas para facilitar meu acesso na instituição, inclusive porque nessa época alguns integrantes jovens estavam também realizando uma pesquisa sobre sua prática nas escolas, sendo uma experiência piloto dentro da instituição e por isso cercada de expectativa e curiosidade por parte dos seus integrantes.

No entanto, uma maior integração entre pesquisador e pesquisado deverá acontecer quando for feita a “devolução” da pesquisa especialmente para o CRIA. Pretende-se que esse seja um momento singular de trocas livres, debates e avaliação, tanto da temática abordada na pesquisa como do seu processo junto aos jovens sujeitos e à instituição. Espero principalmente que os achados dessa pesquisa possam contribuir para o enriquecimento e consolidação da proposta do CRIA. E que como sementes lançadas ao vento, possam ser germinadas em outros espaços educativos, multiplicando-se e reCRIAndo-se.

Finda essa safra, eis aí seus frutos postos. Suas sementes encerram a possibilidade de novas safras. Reverter os achados dessa pesquisa numa proposta de intervenção, através de estudos e pesquisas, seria uma possibilidade interessante de produzir novos conhecimentos a partir de um outro lugar: o de quem produz a experiência e a investiga ao mesmo tempo. Flagro-me já vislumbrando outras searas, contemplando outros desafios. Adentrar o universo da rede oficial de ensino levando comigo as sementes aqui colhidas, reflete a ousadia de mergulhar na vida como ela é, saindo dos gabinetes da academia, e me confrontando com as contradições e antagonismos existentes dentro de uma escola. Mas é também entrar em contato com um nicho de possibilidades, como o são os jovens que precisam de incentivo e provocação para a participação. Poder ser, portanto, a chuva que faz romper a película da semente e ver surgir o broto.

## REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. de. *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo, 2005. Disponível em: <[www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br)>. Acesso em: 06/04/2006.
- \_\_\_\_\_. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Educação e Contemporaneidade, n. 5-6, p. 25-36, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.
- ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V. de; SPOSITO, M. P. (orgs.). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ABRAMOVAY, M. et al. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- ASMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- BOCK, S. D. A inserção do jovem no mercado de trabalho. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V. de; SPOSITO, M. P. (orgs.). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido, desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: CNE, 1998.
- BRANDÃO, Z. (org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. *Por um novo paradigma de fazer políticas: políticas de/para/com juventudes*. Brasília: UNESCO, 2003.
- CHARLOT, B. (org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 2000.

COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CORTI, A. P. de O.; SPOSITO, M. P. *A pesquisa sobre juventude e os temas emergentes*. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). *Juventude e escolarização*. Brasília: MEC; INEP; COMPED, 2002.

COSTA, A. C. G. da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

\_\_\_\_\_. *Protagonismo juvenil: o que é e como praticá-lo*. Disponível em: <[www.lead.org.br](http://www.lead.org.br)>. Acesso em: 16/08/2005.

D'ÁVILA, C. M. Conhecimento compartilhado no espaço colaborativo das comunidades virtuais de aprendizagem. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 13, n. 22, p. 265-273, jul./dez., 2004.

\_\_\_\_\_. Pedagogia cooperativa e educação a distância: uma aliança possível. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 273-285, jul./dez., 2003.

\_\_\_\_\_. Mediação cognitiva e mediação didática: da sedução ao desejo de aprender. In: \_\_\_\_\_. *Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar*. (Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, 2001.

DEHEINZELIN, M. *Construtivismo: a poética das transformações*. São Paulo: Ática, 1996.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1999.

ESCAMEZ, J.; GIL, R. *O protagonismo na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez, 1996.

FARR, R. M. *Representações sociais: a teoria e sua história*. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FREIRE, P. *Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, M. V. de. *Ação Educativa: um diálogo possível com a juventude*. In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. (org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo, 2005. Disponível em: <[www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br)>. Acesso em: 06/04/2006.

FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (orgs.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Fundação Friedrich Ebert, 2003.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GOHN, M. da G. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. (org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

KONTERLLNIK, I. *La participación de los adolescentes: exorcismo o construcción de ciudadanía?* Disponível em: <[www.iin.oea.org/La\\_participacion\\_de\\_adolescentes\\_I\\_Konterllnik.pdf](http://www.iin.oea.org/La_participacion_de_adolescentes_I_Konterllnik.pdf)> Acesso em: 20/06/2006.

KUPFER, M. C. M. *Educação para o futuro*. São Paulo: Escuta, 2000.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

LARANJEIRA, D. H. P.; BARONE, R. E. M.; TEIXEIRA, A. M. F. *Vida de jovens: educação não-formal e inserção sócio-profissional no subúrbio* (artigo ainda não publicado).

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica dos conteúdos*. São Paulo: Ed. Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos: para quê?* São Paulo: Cortez, 2000.

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

LUZ, Narcimária C. do P. *Iká ko dogbá – “Os dedos não são iguais”*: dinâmicas socioexistenciais contemporâneas. In: \_\_\_\_\_. (org). *Tecendo contemporaneidades: pontos de diálogos sobre educação e contemporaneidade*. Salvador: EDUNEB, 2007.

\_\_\_\_\_. *Awasoju: dinâmica da expansão existencial das diversas contemporaneidades*. *Revista da FAEEBA*. Salvador, n. 12, jul./dez., 1999.

MARTINS, H. H. T. S. A juventude no contexto da reestruturação produtiva. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V.; SPÓSITO, M. P (orgs). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2002.

MENEZES, I. D. de. A pedagogia do MIAC e sua relação com a escola formal: tecendo uma alternativa cidadã. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 381-394, jul./dez., 2003.

MISCHE, A. De estudantes a cidadãos. *Revista Brasileira de Educação*. Educação e Contemporaneidade, n. 5-6, p. 134-150, 1997.

MORAIS, J. F. R. de et al. *Construindo o saber - Metodologia científica: fundamentos e técnicas*. São Paulo: Papirus, 1989.

MORAIS, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/ UNESCO, 2000.

MILET, M. E. V. *Uma tribo mais de mil: o teatro do CRIA*. Salvador: Escola de Teatro da UFBA, Dissertação de Mestrado, 2003.

MÜXEL, A. Jovens dos anos noventa: à procura de uma política sem rótulos. *Revista Brasileira de Educação*. Educação e Contemporaneidade, n. 5-6, p. 151-166, 1997.

NOVAES, R. R. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, H. W. et al. *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez: 2002.

- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- ORNELLAS, M. de L. S. *Imagem do outro (e)ou imagem de si?* Salvador: Portfolium, 2001.
- PALADINO, E. *O adolescente e o conflito de gerações na sociedade contemporânea*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PAIS, J. M. *Vida Cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PAREDES, E. C. Entrevista: anotações para pesquisadores iniciantes. In: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M. *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PEDROSA, L. C.. *O protagonismo juvenil e a cultura escolar do Ensino Médio*. Disponível em: [www.google.com.br](http://www.google.com.br). Acesso em: 18/11/2002.
- PERRENOUD, P. *Educação diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- Pesquisa *Perfil da juventude brasileira*. Projeto Juventude/Instituto Cidadania. São Paulo, 2003.
- Pesquisa *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*. Relatório Final. Rio de Janeiro, Ibase/Polis, 2005.
- QUIVY, R.; Van CAMPENHOUDT, L. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998.
- RODWELL, M. Um modelo alternativo de pesquisa: o construtivismo. *Revista da FAEBA*, n. 3, p. 125-141, jan.-dez./1994.
- ROCHA, S. P. V. *O homem sem qualidades: modernidade, consumo e identidade cultural*. Disponível em: <http://www2.uerj.br/~fcs/contemporanea/n3/conexpimenta03.htm>. Acesso em: 15/09/2005.
- ROUDINESCO, E. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SÁ, C. P. de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- \_\_\_\_\_. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

SALLAS, A. L. F. (coord.) et al. *Os jovens de Curitiba: desencantos e esperanças, juventude, violência e cidadania*. Brasília: UNESCO, 1999.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Ed. Cortez/Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Ed. Cortez/Autores Associados, 1991.

SHAFFER, D. R. *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira/ Thomson Learning, 2005.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*. Juventude e Contemporaneidade, n. 5-6, p. 37-52, 1997.

\_\_\_\_\_. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Educação e Contemporaneidade, n. 5-6, p. 73-94, 1997.

\_\_\_\_\_. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez: 2003.

VENTURI, G; ABRAMO, H. Juventude, política e cultura. *Teoria e Debate*, revista da Fundação Perseu Abramo, n. 45, jul./ago./set., 2000.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITC, S. (orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

WAISELFISZ, J. J. *Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2003*. Brasília: UNESCO, 2004.

ZAGURY, T. *O adolescente por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

ZIBAS, D M. L.; FERRETTI, C, J.; TARTUCE, G. L. B. P.. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, jan/abr, 2006.



\_\_\_\_\_. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, Rio de Janeiro, 2005.

**APÊNDICE**

## APÊNDICE A - Carta ao CRIA

Salvador, 11 de janeiro de 2006

### À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO CRIA

Enquanto aluna do mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, pretendo pesquisar o trabalho desenvolvido pelo CRIA, fazendo um recorte sobre “O papel do educador numa proposta de participação juvenil, através da ótica do adolescente” (título provisório).

Embora o interesse pela questão juvenil me acompanhe já de longas datas, o desejo de pesquisar este tema surgiu quando assisti à peça teatral Cidadão de Papel, produzida pela Cipó, por volta de 2002. Nesta época, eu coordenava um trabalho educativo-terapêutico junto aos adolescentes da Aldeia Infantil SOS Bahia e investigava os modos de participação juvenil, sobretudo aqueles que envolviam a arte. Fiquei impressionada com a qualidade do trabalho apresentado, desde o resultado estético até à capacidade de mobilização do interesse, prazer e do compromisso social dos jovens participantes, diferentemente do que se tem visto na escola formal.

Durante a fase exploratória da pesquisa, na qual foram feitas entrevistas, leituras e participação em eventos sobre juventude, observei que embora seja unânime o reconhecimento da importância da participação do jovem na sociedade, não se vêem estudos feitos com relação ao papel que o educador pode desempenhar nesse processo. Todos consideram importante criar espaços de expressão para o jovem, fomentar sua participação por diversos meios, mas também percebem que poucos educadores sabem como mediar isso.

Essa pesquisa pretende ouvir os jovens a esse respeito, compreender o que demandam, a partir das reflexões sobre suas próprias experiências. Como dizem Sposito e Abramo, pouco se tem escutado os jovens falarem deles mesmos, pois há “uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos... de ir além de sua consideração como ‘problema social’ e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes...” (ABRAMO, 1997).

De antemão, considero relevante esclarecer:

**Por que o CRIA foi escolhido como *locus* da pesquisa**

- porque trabalha com arte-educação, que é também minha área de interesse profissional;
- porque já tem um trabalho consolidado, possui uma metodologia própria e a excelência dos resultados já é de reconhecimento público;
- porque dialoga com o saber, com o conhecimento e com a pesquisa;
- finalmente, porque os jovens envolvidos são apaixonados pelo CRIA, maior testemunho de um trabalho que “dá certo”.

**Pergunta de partida:** Como o jovem do CRIA descreve o papel do educador no seu aprendizado de participação juvenil?

**Objetivo geral:** Investigar o papel que o educador exerce na formação para a cidadania a partir da ótica do jovem do CRIA, a fim de compreender como é mobilizado seu desejo de aprender e de agir no mundo, de modo crítico e criativo.

**Objetivos específicos:** Conhecer e analisar:

- como o jovem define o processo de mediação didático-pedagógica conduzida pelo educador, a fim de promover interatividade e construção de conhecimento socialmente significado;
- como o jovem avalia a importância da arte na construção de conhecimento individual e coletivo;
- como o jovem descreve os recursos de sensibilização utilizados para o desenvolvimento de sua visão crítica de mundo e das possibilidades de atuar nele exercitando sua cidadania.

**Sujeitos da pesquisa:** jovens participantes do CRIA (quantidade e grupo a ser definido).

**Metodologia:** Estudo de caso, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, observação, atividade grupal, etc. (em fase de definição).

**A pesquisadora:** Maria de Fátima Moura Pereira, graduada em Psicologia, pós-graduada em Psicopedagogia, ex-atriz, com experiência em arte-educação, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB.

## APÊNDICE B – Questionário aplicado com a coordenadora pedagógica do CRIA

### **1) Como você define a *participação juvenil* no CRIA e por que não usam o conceito de *protagonismo juvenil*?**

A participação dos jovens não é uma coisa “dada”. Na conjuntura em que vivemos, na qual os apelos para o consumo exacerbado, o individualismo, a cultura do descartável, os jovens sofrem uma grande pressão e são facilmente manipuláveis, tendendo às questões mais imediatas, dos seus grupos ou tribos, preocupando-se muito raramente com as questões sociais.

Assim, a questão da participação, ou o desejo de participar, dizer o que pensa, atuar para mudar, geralmente se dá a partir de um trabalho de identidade, do seu reconhecimento como sujeito de direitos e da sua capacidade de reinventar a vida.

O CRIA, há muito tempo, utilizava o conceito de protagonismo, porém, por uma problematização dos jovens que não gostavam de ser “rotulados”, como eles mesmos diziam, e por reconhecerem que outros parceiros (jovens, educadores...) também faziam ou desejavam fazer algo pelo bem comum e que sozinhos não se faz muita coisa, começamos a adotar o conceito de participação juvenil.

### **2) Como acontece o trabalho na prática, ou seja:**

#### **- é contínuo, com um grupo fixo, ou forma-se um grupo para cada projeto?**

O trabalho é contínuo. Não trabalhamos por projetos, mas desenvolvemos um projeto institucional, fundado em um Programa de Educação para a Cidadania, desenvolvido a partir de um currículo aberto e flexível, que trabalha com jovens atendidos diretamente pelo CRIA, outros jovens e diferentes profissionais e agentes comunitários sensibilizados pelos Planos de Ação desenvolvidos nas comunidades onde moram os jovens atendidos pelo CRIA. Estas comunidades se constituem como um nível ou território de atuação. Além das 26 comunidades em Salvador, o CRIA forma jovens, educadores, agentes comunitários em mais dois níveis de atuação: seis escolas da Região Metropolitana de Salvador (Camaçari e Dias D’Ávila e 15 cidades do interior do Estado). Todos estes níveis são trabalhados com a mesma metodologia, e a atuação/reedição dos dinamizadores culturais (jovens do CRIA) ou articuladores culturais (parceiros das cidades do interior) está pautada nos mesmos princípios: a arte e a cultura popular como eixos estruturantes de práticas educativas/mobilizadoras, parceria entre jovens e adultos, valorização dos diferentes conhecimentos e lugares de produção de saberes...

**- como surge o tema a ser trabalhado?**

O currículo do CRIA está estruturado a partir de três eixos: educação, saúde e cultura. Destes, alguns conteúdos considerados importantes para a formação já são previamente estabelecidos, e são valorizados e trabalhados os temas que emergem da própria necessidade/desejo de aprender dos jovens/grupos. Os temas da conjuntura também são trazidos para o trabalho de formação.

**- como se dá a formação do grupo? Acontece algum processo seletivo? Quem são esses jovens participantes?**

Essas pessoas são oriundas de classes populares, a maioria de escolas públicas. Para entrar no CRIA, passam por um processo de identificação, que acontece normalmente no início de cada ano e é quando os jovens conhecem a proposta do CRIA, os compromissos, responsabilidades e pactos que deverão ser assumidos e quando são observados nessas pessoas aspectos como: facilidade de trabalhar em grupo, interesse pelas temáticas, comunicação...

**- o fechamento de cada trabalho sempre se dá com a produção de uma peça de teatro ou vocês trabalham com outras linguagens artísticas?**

A produção da peça educativa é uma etapa do trabalho. As peças são elaboradas coletivamente pelos jovens num intenso processo de aprendizagem sobre si, os outros e os temas do currículo. Após sua elaboração, as peças, são colocadas à disposição dos Planos de Atuação dos jovens e percorrem as comunidades envolvidas trazendo à tona, por meio de debates, temas da conjuntura, do universo da juventude, participação, e estimulando outros jovens, educadores, familiares a repensarem a sua prática, a desenvolverem ações coletivas para a formação de outros, disseminação de conhecimentos, mobilização pelos direitos humanos, em especial pelos direitos das crianças, adolescentes e jovens.

**- tem começo, meio e fim? Quanto tempo dura?**

Os jovens podem passar até três anos no Núcleo das Artes (porta de entrada para o CRIA). A cada ano, são avaliados nos seus aprendizados, atuação, compromisso com o trabalho, etc. Após três anos, alguns que desejam e são identificados pela equipe de educadores podem atuar por mais dois anos, como monitores nos Núcleos (Comunicação, Produção Cultural, Saúde e Direitos Sexuais e Reprodutivos e Núcleo de Acompanhamento Pedagógico).

**3) Caso eu escolha pesquisar esse trabalho do CRIA, teria como acompanhar um projeto do começo ao fim? Refiro-me à questão do tempo e ao acesso da instituição a pesquisadores.**

Com a definição acima você pode perceber como se dá a periodicidade do trabalho. É possível pesquisar o CRIA acompanhando algumas ações, conversas com jovens, educadores, monitores. Para isso, o pesquisador assina um termo de compromisso, em que assume a responsabilidade de dialogar com um educador referência (o indicado para acompanhar a pesquisa), devolver os aprendizados através da entrega de uma cópia do relatório/tese da pesquisa e apresentação dos resultados para a equipe e/ou jovens.

#### **4) Como define o papel do educador nesse processo?**

O educador é um mediador dos processos de ensino-aprendizagem, um provocador e uma pessoa que “acolhe” as questões de cada jovem e do grupo. Ele tem o papel de acompanhar o desenvolvimento de cada jovem.

#### **5) O grupo de jovens é coordenado por apenas um educador ou são vários? Os educadores passam por alguma preparação/formação para exercerem tal função?**

O Núcleo das Artes com as linhas de Poesia e Teatro e o ELE – Encontro de Linguagem e Expressão são os principais espaços de formação mais sistemática dos jovens. Assim, os jovens têm como referência primeira os coordenadores, orientadores, assistentes e monitores do Núcleo das Artes e uma orientadora e duas monitoras responsáveis pelas ações dos encontros de Linguagem e Expressão. A cada dois meses, as coordenadoras do NAP – Núcleo de Acompanhamento Pedagógico entram em cada grupo para uma ação de acompanhamento.

Os demais educadores do CRIA também são referência, embora não tenham ações sistemáticas junto aos grupos. Estes educadores passam por formação, assim como as coordenadoras de cada núcleo. Esta formação está sob a responsabilidade direta da coordenação geral e acontece por meio de grupos de estudos, seminários, encontros...

#### **6) O CRIA tem alguma articulação com a educação formal? Ou seja, contribui de alguma forma para melhorar o ensino formal?**

Um dos focos do trabalho do CRIA é contribuir para a melhoria da escola pública. As estratégias são várias: 1 – através da implementação dos Planos de Atuação dos Jovens, que, na sua maioria, realizam ações nas escolas dos bairros onde moram; 2 – encontros de formação para educadores realizados pela equipe técnica e ações de sensibilização/mobilização através do teatro. Estas ações são realizadas a partir das apresentações das peças educativas, seguidas de debates e estão voltadas tanto para educadores das escolas sensibilizadas pelos planos dos jovens, como para as escolas onde estes estudam.

**7) Como você compara a postura dos jovens enquanto aprendizes neste contexto do CRIA e no contexto da educação formal?**

Os jovens sentem-se mais atraídos, por vários motivos, pelo trabalho realizado pelo CRIA. Porém estar na escola e realizar alguma ação que ajude a escola a se repensar, a desenvolver atividades mais motivadoras... é um compromisso assumido pelo jovem ao entrar no CRIA.

**8) Como você compara a relação que os jovens estabelecem com os conhecimentos que são trabalhados no CRIA e com os da sala de aula, ou seja, com os conteúdos escolares? Refiro-me ao grau de motivação e sobretudo à sua postura de aprendizes.**

Os conteúdos trabalhados a partir do currículo do CRIA são os que as escolas deveriam também estar trabalhando. São conteúdos que interessam aos jovens, para aprenderem a lidar com eles mesmos e com o mundo. Para nós, é claro que o CRIA não substitui a escola. Ela tem um papel que, embora não esteja sendo cumprido plenamente, é diferente do papel do CRIA. A escola também perdeu a capacidade de explicitar/dar sentido social aos conteúdos do seu currículo. A forma também como estes conteúdos são trabalhados não motiva para aprender.

**9) Qual o papel da arte nesta proposta do CRIA? Todos os jovens envolvidos participam dos trabalhos artísticos ou existem outras propostas para aqueles que não o fazem?**

A arte, em especial as artes cênicas (teatro e poesia), são os eixos estruturantes do trabalho de formação. A arte entra como facilitadora dos processos de autoconhecimento, construção de conhecimento e disseminação de conhecimentos, valores, “bandeiras” políticas. O teatro e a poesia, elaborados a partir de uma metodologia desenvolvida pelo CRIA, revelam as identidades destes jovens, a sua visão de mundo, as suas questões sociais. O Núcleo das Artes (linhas de teatro e poesia) são a porta de entrada para o CRIA. Todos os jovens fazem arte. A dança, música e artes plásticas são trabalhadas para o teatro.

**10) Qual a relação deste trabalho com a formação para a cidadania e com a educação?**

Todo o trabalho desenvolvido junto aos adolescentes e jovens é de educação para a cidadania, partindo do sujeito, reconhecido como um sujeito de deveres e direitos, portadores de história e conhecimento. Fazer arte, a partir da expressão de cada um, das histórias e experiências de cada jovem, já em um processo de educação.



**11) O CRIA construiu uma proposta pedagógica própria? Se sim, pode descrevê-la?**

O CRIA tem uma proposta pedagógica que ainda não está totalmente sistematizada, mas basicamente ela é desenvolvida a partir de um currículo aberto, estruturado a partir de três eixos temáticos: educação, saúde e cultura. A metodologia de trabalho é a metodologia de arte-educação, articulada a uma pedagogia que tem como princípio a parceria entre jovens e adultos, a valorização dos diferentes saberes, a solidariedade, o fazer coletivo, a co-gestão...

**12) Cite as principais referências teóricas que os orientam.**

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis; Cortez, 1994.

CHARLOT, Bernard (org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. *A escola como espaço sócio-cultural* (texto digitado), 10/05/2005.

DOURADO, Paulo e MILET, Eugênia. *Manual de criatividade*. Salvador: EGB, 1998.

EZPELETA, Justa, e ROCKWELL. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GATTI, Bernadete. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

KOUDELA, Ingrid Dormien (org.). *Um vôo Brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social-teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

OSTROWER, Fayga. *A sensibilidade do Intelecto*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PENIN, Sônia. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

TIOLENT, Michel. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 45-50, maio, 1984.

\_\_\_\_\_. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2003.

APÊNDICE C - Release

## JOVENS DO CRIA:

**ficquem por dentro**

A pesquisa

### REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SOBRE O PAPEL DO EDUCADOR NUMA EXPERIÊNCIA DE PROTAGONISMO JUVENIL

pretende conhecer suas opiniões sobre como o educador contribui para que vocês aprendam a ser dinamizadores culturais e provocadores de mudanças sociais em suas comunidades.

Portanto, convido aqueles jovens que têm maior tempo de permanência no CRIA para participarem como sujeitos desse estudo, por meio de entrevistas individuais. A pesquisa terá início em maio e até lá faremos contato por telefone e/ou e-mail.

Conto com vocês!

Fátima Moura Pereira

Psicóloga e psicopedagoga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB - Departamento de Educação/**Contato: 3369-0717/8896-7686**

## APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA

### CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

IDADE:

SEXO: MAS ( ) FEM ( )

ESCOLARIDADE:

OCUPAÇÃO:

COR:

TEMPO NO CRIA:

### CONVERSA INTRODUTÓRIA

- Apresentação da pesquisadora: nome, formação e identificação do mestrado.
- Informações sobre a pesquisa: como surgiu o interesse pelo objeto de estudo; justificar a escolha do *lócus*; finalidade da pesquisa; explicação sobre os instrumentos de coleta de dados e sobre a devolução dos resultados da pesquisa.
- Apuração do universo nocional do sujeito com relação ao tema abordado.

### QUESTÕES DA ENTREVISTA

1. Como tomou conhecimento do CRIA e o que lhe motivou a participar do trabalho lá desenvolvido?
2. O que você aprende no CRIA?
3. Na sua história de vida, você se lembra de educadores que lhe marcaram e influenciaram? Se sim, fale sobre eles.
4. O que é ser um *dinamizador cultural*?
5. Quando você vai atuar em sua comunidade como *dinamizador cultural*, como você faz? O que considera importante para cumprir esse papel?
6. O que você aprendeu sobre ser um *dinamizador cultural* com os educadores do CRIA?
7. O que é ser educador?
8. Você faz diferença entre ser educador e ser professor?
9. Enquanto *dinamizador cultural*, você se sente um educador?
10. De que modo os educadores do CRIA sensibilizam o grupo de jovens a tomarem consciência dos problemas sociais e a querer resolvê-los?

11. De que maneira o educador trabalha no sentido de possibilitar o diálogo entre o mundo jovem e o adulto?

12. Você percebe alguma diferença quando o trabalho é coordenado por um educador do CRIA ou por um educador que foi formado lá e que já foi *dinamizador cultural* como vocês?

3. De que modo o trabalho que é desenvolvido no CRIA interfere na sua aprendizagem na escola oficial?

14. A partir de sua participação no CRIA, algo modificou na sua relação com o mundo adulto?

### **CONSIGNAS PARA O DESENHO:**

- Faça um desenho que represente a importância do educador do CRIA no seu aprendizado de *dinamizador cultural*.

- Agora dê um título à sua criação.

- Descreva verbalmente o desenho para mim.

