

PROTAGONISMO JUVENIL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O JOVEM NA CONDUÇÃO DO *CARRO DE JAGRENÁ*

Maria de Fátima Moura Pereira *

RESUMO

A pesquisa de que trata este artigo, fruto da minha dissertação de mestrado, investigou uma experiência educativa não-formal voltada para jovens, que tem o *protagonismo juvenil* como eixo de sua proposta pedagógica. Foi realizado um estudo de caso qualitativo, tomando como orientação teórico-metodológica a teoria das representações sociais, cujo objetivo era apreender as representações do educador construídas pelo jovem, durante seu aprendizado de *protagonismo juvenil*. Seu objeto de estudo, portanto, delineou-se em torno da práxis do educador como mediador desse aprendizado. As representações então apreendidas revelaram que longe de haver um trabalho direcionado para que o jovem aprenda a participar e intervir socialmente, isso ocorre como desdobramento da mobilização deste frente às suas condições existenciais e sua inserção nos diversos segmentos da vida cotidiana. Essas representações encontram-se ancoradas em quatro categorias: o educador *provocador, escutador, emancipador e enraizador*. Este estudo pretende contribuir para elucidar o papel dos educadores na formação de jovens participativos e autônomos, através do reconhecimento dos aspectos que fundamentam a prática do *protagonismo juvenil* numa perspectiva crítica.

Palavras-chave: Juventude – Protagonismo juvenil – Educador – Representações Sociais

ABSTRACT

YOUTH PROTAGONISM AND SOCIAL REPRESENTATIONS: YOUNG PEOPLE CONDUCTING *JAGRENÁ CAR*

This paper present results from my master's thesis. We investigated an informal educational experience destined to youths, which has *youth protagonism* as the center of its pedagogical proposal. A qualitative case study was carried out, taking the social representation theory as theoretical-methodological orientation, with the objective of perceiving the young people's educator's representations, during the learning process of *youth protagonism*. The object of the study was thus outlined by the educator praxis as mediator of this learning process. The representations then perceived revealed that, far from having a work oriented to incentive young people to learn how to participate and to intervene socially, this occurs as a result of the youth mobilization in

* Mestre em Educação pelo PPGEduc/UNEB. Psicóloga pela UFBA. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Sedes Sapientiae/Cetis. Docente autônoma de cursos superiores na área de Educação e Psicologia. Mosaicista e docente na área. Endereço para correspondência: Rua Praia de Copacabana, Centro de Animações, s/n, Sala 01, Vilas do Atlântico – 42700-000 Lauro de Freitas/BA. E-mail: fatmou@bol.com.br

response to existential conditions and insertion in the different segments of everyday life. These representations are anchored in four categories : *provoker, listener, emancipator and rooter* educator. This study aimed to contribute to elucidate the educator's role in the formation of participative and autonomous young people, through the recognition of the aspects that set up the practice of *youth protagonism* under a critical perspective.

Keywords: Youth – Young Protagonism – Educator – Social Representations

Introdução

Na década de 90, a preocupação com a questão juvenil passou a ganhar maior visibilidade no Brasil, tanto na mídia como na esfera pública, devido ao elevado número de jovens em situação de risco, expostos à violência, tanto como autores quanto como vítimas. Esses jovens, sobretudo os de baixa renda, foram fortemente afetados pelas transformações que atingiram boa parte do mundo, dentre as quais merecem destaque a falência do ideário socialista, a ampliação do capitalismo para boa parte do globo e o avanço da política neoliberal que contribuiu para acirrar ainda mais as desigualdades sociais. Esses fatores – e outros que serão mencionados adiante – constituem o contexto propício para o fomento de uma crise que perpassa não apenas a esfera sócio-econômica, mas também cultural e moral. O Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2003¹ evidencia esse quadro ao fornecer um amplo panorama da juventude² no Brasil, revelando que os problemas de baixa escolaridade, desemprego e predisposição à violência afetam muitos jovens de classes menos favorecidas, colocando-os numa situação de intensa vulnerabilidade social.

Se, desde o século passado, a imagem da juventude esteve fortemente atrelada a um sentimento de ameaça à ordem vigente (em decorrência da eclosão dos movimentos juvenis organizados em várias partes do mundo), a partir dos anos noventa, a projeção do jovem não é nada favorável: sobre a juventude pobre recai o estigma de perigo; e sobre a juventude das classes mais favorecidas o rótulo de individualistas, hedonistas e alheios aos problemas sociais (ABRAMO, 1997; SPOSITO, 1997). Assim, aos poucos, o tema juventude vai-se impondo na pauta das políticas públicas, mobiliza-

do 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). É nesse contexto que o *protagonismo juvenil* é recortado como objeto de interesse deste estudo, uma vez que se constitui em uma via de resistência e luta por parte dos jovens, no sentido de transformar essa situação.

O que vem a ser *protagonismo juvenil*? Em sentido amplo, define-se como o envolvimento do jovem 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. Essa atuação geralmente se dá numa dimensão coletiva e pode ocorrer de forma autogerida pelos próprios jovens ou co-gerida, mediada pela figura de um educador (adulto ou mesmo jovem). São experiências que podem acontecer de modo espontâneo, a partir da iniciativa dos jovens, ou podem ser concebidas como proposta educativa da qual lançam mão algumas Organizações Não Governamentais e fundações empresariais. Essas práticas ganharam impulso a partir de meados da década de 90 no Brasil e geraram mobilização em

¹ 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) (WASELFSZ, 2004).

² Considerando o caráter multidimensional que envolve o fenômeno da juventude, essa pesquisa acolheu, para sua definição, o critério atualmente adotado no Brasil nos meios onde se discute políticas públicas para a juventude, que tomam a adolescência e a juventude como fases subsequentes do desenvolvimento humano. Assim, adolescentes são aqueles sujeitos que se encontram na faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos e jovens adultos aqueles com mais de 18 anos, não tendo uma delimitação exata para a finalização dessa etapa.

torno da temática juvenil, fomentando novas idéias para a construção de políticas públicas voltadas para os jovens (FREITAS, 2003; SPOSITO, 2003). Dentre as inúmeras experiências existentes, vale destacar algumas, tais como: a Ação Educativa (São Paulo), a Aracati – Agência de Mobilização Social (São Paulo) e a Cipó – Comunicação Interativa (Salvador), nas quais os jovens praticam o exercício da participação democrática, por meio do diálogo e da parceria com os adultos.

O interesse em compreender o *protagonismo juvenil* enquanto proposta pedagógica orientou esta pesquisa para delinear seu objeto de estudo em torno da práxis do educador numa experiência educativa não-formal, através do Centro de Referência Integral de Adolescentes – CRIA³ – que se propõe a provocar os jovens a criarem, se envolvem e participem ativamente de movimentos sociais e culturais em seus espaços de convivência. Porém, diferente do que ocorre nas pesquisas sobre juventude, em que essa temática é geralmente investigada a partir da ótica do adulto (SPOSITO, 1997), este estudo buscou compreender o papel do educador do CRIA pelo viés da experiência vivida pelos próprios jovens, tomando como orientação teórico-metodológica a teoria das *representações sociais*.

1. O *carro de Jagrená*⁴ e o cenário da contemporaneidade

Tal como Giddens (1991), recorre-se aqui à metáfora do *carro de Jagrená* para descrever o contexto e a ambiência nos quais estão inseridos os jovens atualmente.

Os acontecimentos impactantes que marcaram a segunda metade do século XX (duas guerras, catástrofes humanas e intenso desenvolvimento cultural e tecnológico) mergulham sobretudo o mundo ocidental numa atmosfera de incertezas, fugacidade e pluralidade, uma vez que se desmancham os “grandes relatos”⁵, fragmentam-se as cosmovisões e desaparecem os dogmas e os princípios fixos. As condutas não mais se orientam pelas tradições e toda a sociedade passa a viver um clima de imediatismo, já que não possui referências no passado (SILVA, 2000). Além disso, o incremento crescente do avanço tecnológico, que em-

bora tenha gerado oportunidades construtivas, tem sido responsável pela ameaça constante de destruição (a exemplo da industrialização de guerra), contribuindo para que essa nova ambiência seja sentida por muitos como uma situação fora do controle, gerando a sensação de estarem à mercê de um ritmo desenfreado e sem direção. Assim Giddens (1991) descreve a metáfora do *carro de Jagrená*:

... 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 plano econômico, a contemporaneidade está marcada pela globalização dos mercados e pela internacionalização do capital, o que tem gerado a crise do desemprego e o aumento da exclusão social. A desempregabilidade deve-se também ao incremento crescente de inovações tecnológicas, que favorecem a ocupação de máquinas no lugar de pessoas. 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) compete com a necessi-

³ O Centro de Referência Integral de Adolescentes – CRIA – *lôcus* desta pesquisa, é uma Organização Não Governamental, criada em 1994, situada em Salvador, cuja proposta artístico-político-pedagógica é o desenvolvimento da cidadania dos jovens por meio da arte (teatro, poesia e *clow*).

⁴ O termo vem do hindu *Jagamâth*, “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.

⁵ 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).

dade precoce de trabalhar. Quando não desiste cedo de estudar, se debate em tentar conciliar as duas atividades, lutando para vencer o descrédito e a desmotivação de uma escola que não atende às suas necessidades. Portanto, desemprego e baixa escolaridade são fatores que contribuem para o quadro de vulnerabilidade social em que se encontram muitos jovens de baixa renda atualmente.

No plano tecnológico, há que se concordar com Silva (2000), quando diz que “a juventude em particular vem passando por uma “mutação perceptiva” (p. 15), desde que passou a conviver com o controle remoto, o *videogame* e o *mouse*. Ao permitirem aos jovens transitarem pelos diversos canais da TV, a manipular imagens na tela e a adentrarem tecnologias hipertextuais nos computadores, esses recursos inauguraram uma nova modalidade comunicacional denominada pelo autor como *interativa*, que se caracteriza não mais pela separação entre emissor e receptor da mensagem, mas permite a modificação do conteúdo desta pelos interlocutores, por meio do processo de intervenção e criação. Silva (2000) se refere a esse receptor “conceptor” como *novo espectador*, ou seja, aquele que não mais aceita passivamente o que lhe é transmitido, mas que procura interagir com a mensagem, produzindo novas mensagens. O jovem, que já nasceu imerso nessa ambiência digital e que é por excelência um *novo espectador*, lança um grande desafio para as instituições educativas formais e informais, uma vez que apresentam modificações na sua percepção, no seu modo de aprendizagem e até nos tipos de conhecimentos que mobilizam seu interesse.

Já no plano cultural, recorre-se aqui a Rocha (2005) para descrever a atmosfera de questionamento de valores e de aceleração das mudanças que caracteriza os tempos atuais, quando esta ressalta que a contemporaneidade encontra-se impregnada pelo preceito de liberdade, acrescentando: “estamos no mundo como diante de uma prateleira de supermercado”. Segundo Silva (2000), isso se deve ao “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” (p. 52). Essa atmosfera de pluralidade, heterogeneidade e relativismo requer dos jo-

vens uma capacidade de julgamento e discernimento daqueles valores que merecem ser incorporados a favor da satisfação individual e de uma vivência coletiva saudável. Mais do que nunca, as pessoas e os jovens, em especial, precisam fazer opções e estabelecer critérios para tal, uma vez que se encontram só, sem os referenciais do passado e das tradições.

Considerando todo esse contexto, o *protagonismo juvenil* propõe uma mudança 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. A idéia de que se tornem os condutores do *carro de Jagrená* se justifica, portanto, pela conjunção de três imperativos: a 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); 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; e de conquistar canais de expressão para que possam exercitar e organizar sua tendência à contestação e à proposição.

2. O protagonismo juvenil na condução do *carro de Jagrená*

A partir da década de 90, tem sido frequente 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, *protagnisté* significava o ator principal ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004).

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 jovens do CRIA, sujeitos desta pesquisa, aderiram à expressão *dinamizadores culturais*, para designar a ação sociopolítica que desenvolvem em suas comunidades. Desde que a questão juvenil ganhou ênfase na mídia e nas políticas públicas, a frequência com que o termo *protagonismo juvenil* vem sendo usado resultou em certa estereotipia e embaçamento do seu significado. Assim, algumas 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. Ultimamente, o *protagonismo juvenil* vem sendo divulgado como um “método educativo”, cuja metodologia de trabalho vem sendo descrita passo a passo, acarretando um risco de que esta seja convertida num “receituário”, aplicado de forma simplória e equivocada. 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).

Essa pesquisa compreende “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. Tal como em algumas propostas educativas, aqui o *protagonismo juvenil* aparece descolado do seu significado etimológico, uma vez que incorpora uma cultura de participação coletiva, 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). Esse estudo adota, portanto, o *protagonismo juvenil* numa perspectiva crítica, tal como o CRIA (*locus* da pesquisa), buscando contribuir para a formação do educador de jovens, no sentido de desenvolver uma “cultura de participação” nos variados espaços de inserção juvenil.

3. Representações sociais e protagonismo juvenil: transformando o novo em familiar

A experiência vivida pelos jovens que participam de projetos voltados para a construção da cidadania, com ênfase naqueles que tomam por base a proposta do *protagonismo juvenil* numa perspectiva crítica, é para eles nova e singular, na medida em que se diferencia em muito de suas experiências vivenciadas no âmbito da escola oficial. A começar pelo modelo de relação educador-educando, pela interação com o objeto de conhecimento e pela mudança de posicionamento enquanto sujeito social e político. O que fica mais evidente, ao observar esses jovens em ação, e foi o que mobilizou o interesse da pesquisadora para investigar o presente objeto de estudo, é o seu engajamento prazeroso nas atividades educativas e o comprometimento em refletir e debater sobre questões sociais, assumindo uma postura participativa e propositiva.

A teoria das *representações sociais* oferece o suporte para compreender que uma experiência que é vivida coletivamente, sobretudo quando surge um fato novo no cenário social, 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 *sensu 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 (JOVCHELOVITCH, 1995). Numa

pesquisa de 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 produzido é compartilhado coletivamente. Segundo Sá (1993, p. 27). “trata-se, com certeza, de uma compreensão alcançada por indivíduos que pensam. Mas não sozinhos”.

As *representações sociais* cumprem importantes funções na vida das pessoas e dos grupos. Uma delas é o equilíbrio sociocognitivo do grupo social e a manutenção da sua identidade, o que ocorre quando o conjunto social se depara com uma novidade e, ao se sentir ameaçado, se mobiliza para torná-la reconhecível. Ao transformar o novo em familiar, as representações orientam as condutas e comunicações nas interações intra e intergrupais (JODELET, 2001).

Acolhendo a posição de Jodelet (2001) e adotando aqui o estudo das *representações sociais* na perspectiva da corrente *processual*, esta pesquisa se ocupou em descrever o processo de construção dessas representações através de suas imagens e significações, pois entende que elas extrapolam as práticas sociais discursivas, exigindo uma articulação de elementos cognitivos, afetivos e sociais. 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 o universo do simbólico e do subjetivo, a exemplo dos instrumentos utilizados neste estudo: entrevista semi-estruturada e desenho.

Segundo a corrente *processual*, as *representações sociais* são formadas pelos processos de objetivação e ancoragem. A objetivação – ou naturalização – é o processo que permite a materialização da *representação social*, dando ao objeto representado uma qualidade icônica, uma imagem, tornando o conceito abstrato. É por meio da objetivação que os sujeitos se comunicam, interagem e compartilham, *ancorados* pelas *representações sociais*. A ancoragem, por sua vez – 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 (ORNELLAS, 2001). Para tornar esses conceitos mais compreensíveis, na análise

se dos dados desta pesquisa, as categorias descritivas ilustram a objetivação do conhecimento do jovem acerca do objeto deste estudo – o educador, as quais foram elaboradas a partir do seu discurso e do desenho. As categorias interpretativas revelam como essas representações estão ancoradas. Por exemplo, a fala de um dos sujeitos da pesquisa – “... *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 subjacente de que o conhecimento não é algo pronto, que é construído através da interação dos sujeitos e destes com o objeto de conhecimento, ilustra a ancoragem.

A importância de apreender o conhecimento do senso comum – as *representações sociais* – serve como um guia para as práticas cotidianas e como construtora de novas realidades sociais, sobretudo desencadeadoras de transformações. Portanto, ao conhecer os processos pelos quais os jovens sujeitos desta pesquisa objetivam e ancoram 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* apreendidas nesta pesquisa permitirão compreender como o jovem se inscreve no mundo a partir dessa experiência e como realiza a demanda de novos sentidos nos meios 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.

4. Desenho da metodologia da pesquisa

Nove jovens participantes do CRIA foram selecionados para serem os sujeitos desta pesquisa. O critério de seleção adotado foi o de maior permanência na instituição, pois se supunha que quanto maior o tempo de convivência com sua proposta educativa, mais consistentes seriam as *representações sociais* construídas pelos jovens sobre o papel do educador no seu aprendizado de *protagonismo juvenil*. As idades variaram de 16 a 19 anos, sendo a maioria do sexo feminino (seis) e

negros (sete), sendo que seis ainda estavam cursando o Ensino Médio e três já o haviam concluído. Com relação à ocupação, dois disseram estar desempregados, cinco não trabalhavam, ou seja, estudavam ou faziam cursinho, e apenas dois estavam trabalhando.

Considerando a diversidade de suportes que podem expressar o conteúdo das *representações sociais*, optou-se por utilizar instrumentos de coleta de dados 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. Os instrumentos foram a entrevista individual semi-estruturada e o desenho. O recurso para analisar as falas dos sujeitos – entrevistas e descrições verbais dos desenhos – foi a técnica de análise do discurso, numa vertente francesa, a qual estuda o funcionamento da língua para a produção de sentidos. Segundo essa abordagem, 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 (ORLANDI, 2005). A análise dos desenhos, por sua vez, levou em consideração os aspectos *expressivos* dos mesmos, ou seja, o modo singular como cada sujeito representou o tema proposto, deixando de lado seus aspectos *projetivos*, o que viria a ser a leitura dos conteúdos inconscientes neles presentes.

De posse dos dados analisados, foram construídas as *categorias descritivas* das entrevistas e dos desenhos, as quais materializam e comunicam as *representações sociais*, constituindo-se, portanto, em suas objetivações. Como resultado, foi possível conhecer as *representações sociais* do educador, que se encontraram ancoradas em quatro *categorias interpretativas*: **educador provocador, educador escutador, educador emancipador e educador enraizador.**

6. Conhecendo as *representações sociais* do educador: aquele que orienta a condução do *carro de Jagrená*

Como o jovem do CRIA representa o papel do educador que media seu aprendizado de *protagonismo juvenil*? O educador apareceu como uma

figura comprometida com a *formação pessoal* do jovem, o que implica em 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. O jovem sujeito dessa pesquisa assim o representou:

EDUCADOR PROVOCADOR: essa categoria traduz 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. Esse modelo educativo encontra correspondência com os fundamentos da teoria construtivista, uma vez que considera que o conhecimento não é algo pronto, a lhe ser inculcido a partir de fora: ele é construído, requerendo do sujeito cognoscente uma ação mental, portanto, uma postura ativa diante do objeto de conhecimento. Assim, o *educador provocador* se constitui para o jovem um desafiador, pois o enreda em situações que lhe exigem autonomia.

Em contrapartida, é o “grupo” o nascedouro e o palco em que se desenvolve a proposta artístico-político-pedagógica do CRIA, a qual privilegia esse espaço de convivência como oportunidade para um fazer coletivo. Sendo assim, o *educador provocador*, ao propor o diálogo e a construção coletiva, não concebe o meio como espaço físico, tal qual Piaget; e sim como espaço importante para fazer deslanchar o desenvolvimento do sujeito. Esse educador, tal qual L. Vygotsky, 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).

Além disso, ao introduzir o jovem na relação com pessoas de diferentes faixas etárias dentro e fora do CRIA, esse educador compreende a necessidade de atuar na Zona de Desenvolvimento Potencial do educando, 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. A postura desse *educador provocador* aqui representado pelo jovem, que o leva a refletir, a falar, a buscar respostas, que o quer ativo e autor, também

se adequa ao modelo comunicacional *interativo* descrito por Silva (2000) e citado anteriormente. Parece conceber o educando como *novo espectador*, pois 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, para ser um *arquiteto de percursos*, ou seja, disponibilizar rotas para a busca e construção de conhecimentos.

EDUCADOR ESCUTADOR: o jovem se referiu à figura do educador como aquele que se interessa por ele e se interessa pela sua vida. Não limita essa relação ao espaço educativo institucional; adentra o universo do jovem, conhecendo sua história de vida, acompanhando seu percurso, acolhendo suas dificuldades, compreendendo suas inquietações, revelando um investimento libidinal de ambas as partes. Escuta e se implica. *Escutar* é debruçar-se sobre o outro a fim de reconhecer sua singularidade e ler sua subjetividade; é disponibilidade interna para o outro, atribuindo-lhe o lugar de sujeito.

O *educador escutador escuta para conhecer* a história da vida do educando, o que lhe dá suporte para compreender seu comportamento, suas inquietações pessoais e políticas, respeitar as diferenças, intervir e adequar a proposta pedagógica às suas demandas; *escuta para levá-lo a refletir* e compreender o seu processo de amadurecimento e a construção de sua identidade; e ao se abrir para as revelações do educando, *escuta o saber do outro*, driblando a relação autoritária que geralmente se estabelece entre ambos nos espaços formais de ensino.

Percebe-se, portanto, que a escuta não se traduz em passividade. Escutar é intervir. É ação, é atribuição de sentido, de significação. Como expressa o jovem, a escuta sugere envolvimento entre as partes e investimento mútuo, o que quer dizer *implicação*. Barbier (2004) tece com sensibilidade os meandros desse processo, denominando-o de *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). Tanto o educador como o educando são movidos pelo desejo de se implicarem mutuamente.

A transferência é parte desse processo de implicação, pois ela “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 do afeto (positivo ou negativo) deste para aquele.

Segundo Ornellas (2005), para que essa relação flua proveitosamente, ou seja, para que ocorra aprendizagem significativa, essa transferência precisa ser prazerosa. Quer dizer, a figura do educador deve remeter a lembranças boas, reeditando “sentimentos de ternura, amizade e respeito” (p.180). Contratransferencialmente, o educador também se vê tentado a investir no educando, instalando-se aí uma implicação de mão dupla. Assim, o educando aprende por amor e aprende porque transfere. Portanto, é na interface da implicação e do desejo que a escuta acontece. Ao *educador escutador*, uma vez também cativado pelo educando, cabe provocar o seu desejo de aprender, de amadurecer e de intervir em sua realidade social.

EDUCADOR EMANCIPADOR: longe de delegar para alguém a tarefa da emancipação do outro, para o jovem sujeito desta pesquisa, o educador se reveste do papel de desenvolver sua visão crítica da sociedade e a capacidade de intervir para transformá-la. Por emancipar entende-se libertar da alienação, que reproduz desigualdade social e miséria em diversas instâncias: cultural, econômica, política etc. Todo aprendizado que é adquirido no CRIA o jovem transpõe para o trabalho que desenvolve em sua comunidade. Dela, o jovem se aproxima à medida que explora e adquire consciência dos problemas que a atingem, problemas que ele conhece bem, pois os sente em sua pele.

A atividade do Quem Sou Eu/Quem Somos Nós⁶ é o ponto de partida do trabalho realizado pelo *educador emancipador*, em que o jovem, ao

⁶ O *Quem Sou Eu/Quem Somos Nós* 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.

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. 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 o autor:

Consequentemente, 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 dessa situação – que determina a percepção que eles têm – podem começar a atual. 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).

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 convidarem os sujeitos a refletirem sobre sua ação, é também *práxis*, devido ao seu compromisso intrínseco com a transformação social. 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 aprende a dialogar com pessoas de diferentes faixas etárias, com familiares, vizinhos, diretores das escolas e professores... aprende a se colocar em eventos diversos e em espaços públicos de debate, nos quais não se limita a ouvir, mas opina, pleiteia e propõe. Assim, aprende a compreender o diverso e a lidar com as contradições advindas desses contatos.

Esse modelo de trabalho remete às contribuições de Moacir Gadotti (1995) quando concebe a relação dialógica nem sempre como uma interlo-

cação 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, pelos menos, um pacto (GADOTTI, 1995). Esse é o papel do *educador emancipador* representado pelo jovem.

EDUCADOR ENRAIZADOR: por enraizamento entende-se o reconhecimento e a incorporação do legado cultural fundante do grupo ao qual pertence o jovem. Enraizamento e emancipação andam juntos, uma vez que implicam em desalienação à medida que a comunidade se despe dos valores interiorizados e impostos por outra cultura considerada superior. Segundo Freire (1980), esses processos culturais alienados decorrem da apatia dos sujeitos e da ausência de comprometimento com seu mundo, o que caracteriza um modo de pensar ineficaz, porque dissociado da realidade por ele vivida.

A fala do jovem sujeito desta pesquisa revela, nas entrelinhas, 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. Lembra Demo:

Nesse sentido, cultura comunitária é a parceira da participação. Não há projeto comum de vida, assumido em coesão comunitária, sem identidade de 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).

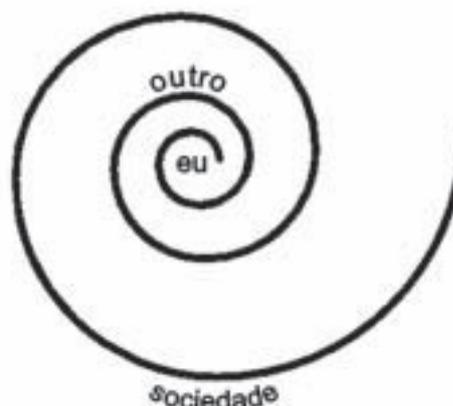
O *educador enraizador* propicia a aproximação do jovem com sua comunidade, fortalecendo as raízes culturais de cada localidade. Assim, o jovem do CRIA reconhece a si num coletivo que é composto por descendentes de famílias sertanejas, que migraram para a cidade, com forte influência indígena; como parte de uma territorialidade com fortes matrizes africanas; reconhece a si no povo pobre, negro e mestiço, soteropolitano, baiano e brasileiro; e nas manifestações populares

(MILET, 2003). Portanto, o educador representado pelo jovem possibilita a este 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.

7. Considerações finais

Foram essas, pois, as *representações sociais* do educador que o jovem socialmente construiu ao longo de sua experiência no CRIA. Dessas representações 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. Sua sistemática de trabalho e a relação que estabelece com o educando fazem com que este se depare com sua condição existencial: quem é ele perante a família, perante a escola, a sociedade, a arte, a política, perante seu grupo étnico, suas relações de amor e amizade, seu bairro. Sendo assim, 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*.

O que movimenta, portanto, o interesse do jovem para uma atuação participativa na esfera social é 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). Sendo assim, 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 de dentro para fora, num movimento de *(des)envolvimento*: sujeito-outro-sociedade, 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”⁷. É nessa dialética de acolher e expandir que o educador aqui representado atua.



As *representações sociais* aqui apreendidas sugerem, portanto, a imagem de um educador que ao mesmo tempo em que *envolve*, acolhendo e resgatando a confiança primária, *des-envolve*, lançando o outro em direção ao crescimento. 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.

O eixo central das contribuições desta pesquisa é a consideração do jovem como sujeito de diálogo e como ator coletivo emergente e relevante, desde que o educador possa assim reconhecê-lo. Busca 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 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 subaproveitados, como, por exemplo: organizações informais como atividades esportivas, teatro, rádio, jornal e movimentos de protestos com ou sem intermediação dos grêmios livres; canais institucionais como Conselho Escolar e avalia-

⁷ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Espiral>. Acesso em: 06 out. 2007.

ção do rendimento escolar; e algumas práticas individuais de professores em sala de aula, que envolvem ativamente os educandos nos processos de aprendizagem, desafiando-os a pensar e articular os conteúdos estudados na vida cotidiana.

Este estudo busca contribuir para a ampliação da compreensão do educador acerca do seu papel junto ao jovem na aprendizagem do jogo de-

mocrático, em que a cultura de participação seja incorporada ao processo de construção da subjetividade e da identidade deste (KONTERLLNICK, 1998). Ao conhecer e compreender os desafios da sociedade contemporânea, os educadores precisam repensar o seu lugar na educação de jovens e, assim, poder orientá-los na condução do *carro de Jagrená*.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 5-6, p. 25-36, 1997.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.
- COSTA, A. C. G. da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- D'ÁVILA, C. M.. 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.
- DEMO, P. **Combate à pobreza**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- 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**, São Paulo, 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.
- 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. Acesso em: 06 de abr. 2006.
- FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (Orgs.). **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1995.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed.UNESP, 1991. (Cadernos de Pesquisa)
- GOHN, M. da G. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2001.
- 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: http://www.iniciativas.org.ar/boletines/02_docs/adolescentes.doc. Acesso em: 20 jun. 2006.
- MILET, M. E. V. **Uma tribo mais de mil**: o teatro do CRIA. 2003.. Dissertação (Mestrado) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.
- 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.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

ORNELLAS, M. de L. S. **Imagem do outro (e)ou imagem de si?** Salvador: Portfolium, 2001.

ROCHA, S. P. V. **O homem sem qualidades**: modernidade, consumo e identidade cultural. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comunicacaomidiaeconsumo/article/view/5091/4704>. Acesso em: 15 set. 2005.

SÁ, C. P. de. 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: Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 5-6, p. 37-52, 1997.

_____. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, n. 5-6, p. 73-94, 1997.

_____. 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.

WASELFISZ, J. J. **Relatório de desenvolvimento juvenil 2003**. Brasília: UNESCO, 2004.

Recebido em 30.04.09

Aprovado em 13.06.09