

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DOS(AS) JOVENS
PROTAGONISTAS DA ONG SOS ADOLESCENTE**

Denise Maria Reis

**SÃO CARLOS
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**A PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DOS(AS) JOVENS
PROTAGONISTAS DA ONG SOS ADOLESCENTE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DOS(AS) JOVENS
PROTAGONISTAS DA ONG SOS ADOLESCENTE**

Denise Maria Reis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, na Área de Concentração Metodologia de Ensino.

Orientadora: Prof^a Dr^a Aida Victoria Garcia Montrone.

**SÃO CARLOS
2009**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R375ps

Reis, Denise Maria.

A participação social na perspectiva dos(as) jovens
protagonistas da ONG SOS adolescente / Denise Maria
Reis. -- São Carlos : UFSCar, 2009.

152 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2009.

1. Educação. 2. Processo educativo. 3. Participação
social. 4. Juventude. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Aida Victória Garcia Montrone

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo

Profª Drª Maria Waldenez de Oliveira



Handwritten signatures in blue ink, including a signature that appears to be 'Luís Antonio Groppo' and another signature below it.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos(às) jovens do Núcleo
de Jovens Protagonistas cuja convivência
me possibilitou imensuráveis aprendizados.

Às juventudes do mundo em processos
históricos de humanização.

“Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se”.

(PAULO FREIRE)

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros e carinhosos agradecimentos ao meu noivo Roberto que, sempre muito paciente e compreensivo, acompanhou de perto as alegrias e desafios deste mestrado, apoiando e incentivando-me. Jamais deixou de acreditar em mim, na minha perseverança e nos meus sonhos.

Agradeço à SOS adolescente por tornar possível o estudo e ao(às) jovens do Núcleo de Jovens Protagonistas, sujeitos da pesquisa, pela co-construção de conhecimentos.

À Viviane Melo de Mendonça, grande amiga, *orientadora pré-mestrado* e para a vida. Pessoa querida que admiro.

Ao Professor Gabriel Lomba Santiago que muito me ajudou e incentivou na vivência desta etapa de minha vida acadêmica.

À minha orientadora Aida Victoria Garcia Montrone pelas imensas contribuições, compreensão e confiança.

À minha amiga Iolanda que acompanhou cada etapa do processo seletivo ao mestrado com uma torcida sempre esperançosa.

Às professoras, professor e colegas de mestrado pelos proveitosos e afetuosos processos educativos de nossas conversas e convivência. Tornei-me um ser humano melhor.

Ao Professor Luís Antonio Groppo e à Professora Maria Waldenez de Oliveira pelas generosas considerações nas bancas de qualificação e defesa.

Aos meus pais, Warner e Rosa, pelo apoio à minha escolha profissional e ao processo de vivência deste mestrado, pela compreensão e paciência amorosa.

À Comercial Barriga Verde Ltda., em especial à Sheila, pois sem sua flexibilidade generosa, condescendência e respeito ao meu projeto de vida, não seria possível a realização do mestrado e deste trabalho.

Àqueles e àquelas que, direta ou indiretamente, me ajudaram a realizar este sonho.

RESUMO

O presente estudo investigou, nos anos de 2007 a 2009, como dezoito jovens do projeto social *Núcleo de Jovens Protagonistas* da Organização Não-Governamental SOS adolescente da cidade de Campinas/SP compreendem a participação social e as ações protagônicas nos múltiplos espaços em que estão inseridos(as), tendo como foco os processos educativos que vivenciam, utilizando-se de metodologia participativa de pesquisa qualitativa, por meio de uma abordagem crítico-dialética. A modalidade de ação educativa denominada Protagonismo Juvenil emergiu de forma sistematizada no final da década de 90 no país buscando subverter a tematização da juventude como *problema social*. Diante das observações sobre a prática educativa do referido projeto social e de estudos que apontam uma atuação política das juventudes a favor do consenso e de intervenções mais pontuais, tornou-se relevante investigar a problemática na perspectiva dos(as) próprios(as) jovens denominados(as) protagonistas. A análise ancorou-se em referencial teórico-metodológico que, para além da crítica, qualifica os saberes e formas de resistência de sujeitos ou grupos populares, pesquisando e compreendendo a realidade *com* eles, lançando mão da *convivência* e do *diálogo* como procedimentos fundamentais de investigação. Considerando a dialeticidade da realidade social, carregada de contradições, assim como do contexto institucional de que participam, os resultados — apresentados por meio de dois eixos temáticos: *passar o que se aprende e fazer parte e tomar parte* — apontam para ambigüidades ou incoerências entre discursos e ações dos(as) jovens, perpassando seus modos de compreensão do objeto de estudo. Estes modos relacionam-se com *aprender e ensinar*, com papéis e compromissos educativos que assumem consigo próprios(as) e com outros(as) jovens que convivem ou nos múltiplos espaços de inserção social onde a consciência crítica e ação transformadora são altamente relevantes porque estabelecem como utopia possível a *mudança do mundo* pautada em valores de solidariedade e justiça. Verificou-se ainda a ocorrência de diversos processos educativos de caráter humanizador que transcendem os limites da proposta do Protagonismo Juvenil, bem como uma perspectiva mais igualitária de relações de gênero.

Palavras-chave: Processos Educativos, Participação Social Juvenil, Protagonismo Juvenil, Juventudes.

ABSTRACT

This study has investigated, in the years 2007 to 2009, how eighteen young of social project *Núcleo de Jovens Protagonistas* of Non-Governmental Organization SOS adolescente from Campinas/SP city understand the social participation and the protagonists actions in the multiple spaces where they live, focusing on the educational processes that they experience, using a participatory methodology of qualitative research, through a critical-dialectical approach. The mode of educational action called Juvenile Protagonism, has emerged in a systematic way in the late 90's in the country, seeking to subvert the youth thematization as a *social problem*. Given the comments about the educational practice of that project and social studies that demonstrate a political action of youths supporting the consensus and more specific interventions, became important to investigate the problem from the perspective of young people named protagonist. The analysis was anchored in theoretical and methodological referencial which, far beyond criticism, qualifies knowledge and means of resistance of popular individuals or groups, researching and understanding the reality *with* them, taking the *coexistence* and *dialogue* as fundamental research procedures. Considering the dialectics of social reality, full of contradictions, as well as the institutional context in which they participate, the results — presented by two thematic axles: *to pass what you learn* and *make part and take part* — point to ambiguities or inconsistencies between words and actions of young, bypassing their ways of understanding the object of study. These modes are related to *learning and teaching*, with educational roles and commitments they assume to themselves and with other young ones who live in multiple spaces of social inclusion where the critical consciousness and transformative action are highly relevant because they establish as reasonable utopia the *change of the world* guided by values of solidarity and justice. Was still verified the occurrence of various educational processes with humanizing character that transcend the boundaries of the Juvenile Protagonism proposal, as well as a perspective of more egalitarian gender relations.

Key-words: Educational Processes, Youth Social Participation, Juvenile Protagonism, Youth.

Este trabalho foi desenvolvido com base nas discussões e estudos realizados no grupo de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” (cadastrado no CNPq desde 1997).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. ADOLESCÊNCIA(S) E JUVENTUDE(S).....	16
1.1. ONG <i>educativo-assistencial</i> : o cenário de inserção dos sujeitos da pesquisa.....	23
2. ANALISANDO CONCEITOS-CHAVE DA PESQUISA.....	32
2.1. Participação Social e Protagonismo Juvenil.....	34
2.2. Processos educativos em práticas sociais.....	53
3. O CAMINHO METODOLÓGICO.....	57
3.1. Procedimentos metodológicos.....	59
4. COMPREENSÕES DOS(AS) JOVENS A RESPEITO DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL E AÇÕES PROTAGÔNICAS E OS PROCESSOS EDUCATIVOS.....	67
4.1. Eixo temático 1: <i>passar o que se aprende</i>	67
4.2. Eixo temático 2: <i>fazer parte e tomar parte</i>	92
MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	106
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES.....	119
ANEXOS.....	130

INTRODUÇÃO

Afirmar que meu projeto de pesquisa surgiu há somente dois anos seria desconsiderar toda a trajetória de lucubrações, estudos teóricos e experiências que vivi desde a minha adolescência. A Organização Não-Governamental (ONG) SOS adolescente onde um de seus grupos de adolescentes e jovens é sujeito desta pesquisa, me recebeu também quando tinha 16 anos de idade, estudante do segundo ano do ensino médio de uma escola pública na cidade de Campinas/SP.

A Organização em questão, com sede na mesma cidade, executava um projeto de prevenção às DST/Aids do Ministério da Saúde e abriu inscrições para os(as) adolescentes que quisessem nela ingressar e participar da próxima edição deste mesmo projeto. Após um ano, o projeto chegara ao fim, bem como outros que também estavam em andamento na Organização em virtude do término dos financiamentos para realizá-los. Até este momento, desenvolviam-se apenas projetos pontuais nos quais seus(suas) adolescentes multiplicadores(as), assim chamados(as) os(as) adolescentes que passavam por uma capacitação sobre o tema do projeto e depois multiplicavam as informações a seus pares, deixavam a Organização quando os mesmos chegavam ao fim.

Contudo, no ano de 1998, adolescentes provenientes destes vários projetos conquistaram um espaço permanente dentro da Organização, uma vez que desejaram nela continuar para prosseguir com os trabalhos de multiplicação. Assim, num duplo movimento de pressão por parte dos(as) adolescentes e de abertura por parte das educadoras (ainda que o primeiro, sob o nosso ponto de vista, tenha sido mais contundente), fundou-se o Núcleo de Jovens Protagonistas, claramente inspirado na mais recente proposta educativa para a época denominada Protagonismo Juvenil, sistematizada no país pelo pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa.

A partir de então, passei, juntamente com outros(as) adolescentes, a debater temas ligados à adolescência visando a elaboração, execução e avaliação de ações educativas voluntárias em nossas comunidades, escolas, centros comunitários e de saúde, e outras instituições. Desde esse período, germinavam críticas à atuação daqueles(as) adolescentes que, da noite para o dia, deixaram de multiplicar informações e passaram a protagonizar ações.

Dois anos depois, quando ingressei na universidade, no curso de licenciatura plena em pedagogia, as inquietações se intensificaram em razão do contato crítico com teorias, estudos e autores(as), dentre eles(as) Paulo Freire. Como trabalho de conclusão de curso, dediquei-me intensamente à monografia intitulada *A Educação do Voluntariado Jovem: formação crítica ou alienação?*¹. Ainda na metade do curso, deixei o grupo de adolescentes que ajudara a fundar e fui convidada a ingressar na diretoria da Organização.

Após diplomar-me como pedagoga, iniciei uma pós-graduação *lato sensu* em Educação Social, tratando de um tema que havia indicado, em meu trabalho de conclusão de curso, como assunto a ser aprofundado nos próximos estudos. Dessa forma, pós-graduei-me com a monografia *As Organizações e Movimentos de Juventude e as Políticas Públicas de Juventude: conquista e participação*.

No ano seguinte, fui convidada a assumir a coordenação do Núcleo de Jovens Protagonistas, atuando como coordenadora e educadora social do grupo do qual havia participado como adolescente e contribuído para o seu surgimento.

Diante dos estudos realizados e das inúmeras experiências pelas quais vinha passando como educadora social, iniciei o desenho do que viria a ser o meu anteprojeto de pesquisa para o mestrado, nele ingressando no ano de 2007. É evidente que o projeto se modificou em muitos aspectos, especialmente pelas conversas com os sujeitos da pesquisa e pelas novas leituras (novas aquisições e também re-leituras de alguns autores), reflexões críticas sobre a América Latina, conhecimento e pesquisa científicos, educação, com e na convivência com as professoras e professor da linha de pesquisa, e com os(as) colegas de mestrado, porém não me é possível descartar todo o histórico e caminho percorrido para chegar neste estudo que, por assim dizer, não irá parar por aqui.

Os conceitos-chave da pesquisa, ainda que já trouxessem consigo idéias e reflexões anteriores, foram se modificando ao longo do curso de mestrado, num constante ir-e-vir de pensamentos, uns mais resistentes, outros mais calorosos para com diferentes pontos de vista, inquietações e embates teórico-acadêmicos, conflitos de uma pesquisadora menos experiente, de uma educadora e pessoa que, ditosamente, não estava fechada para o educar-se *com*.

Pensar a América Latina sob uma outra perspectiva, bem como a pesquisa na ótica dos(as) excluídos(as), marginalizados(as) e desqualificados(as) da sociedade,

¹ Neste trabalho, utilizamos o recurso itálico para dar ênfase a algumas palavras ou frases, substituindo, assim, as aspas. Estas são empregadas em expressões de autores(as) ou em citações diretas e falas dos sujeitos da pesquisa de até três linhas.

valorizando seus saberes e formas de resistência, possibilitou humanizar-me ainda mais e a interagir com os sujeitos, tanto os da convivência diária quanto aqueles com os quais me encontrei uma única ou poucas vezes. Não posso encerrar esse salto qualitativo a somente às leituras e debates em sala de aula, mas é preciso qualificar o convívio com os(as) colegas de mestrado, professor e professoras, a construção de outras formas de pensar, perceber, agir.

É por tudo isso que os conceitos-chave desta pesquisa — *participação social de jovens denominados(as) protagonistas e processos educativos em práticas sociais* — foram se transformando gradativamente, abandonando perspectivas pretensiosas e se aproximando daquelas mais dialógicas e humanizadoras. Com isso, os conceitos-chave passaram a ser refletidos e analisados à luz de outros pontos de vista e, portanto, elucidados de formas diferentes.

De modo geral, as juventudes brasileiras ainda são tematizadas como *problema social* e como momento de preparação para exercício futuro da cidadania e dos papéis adultos. Dessa forma, muitas propostas de ações sociais destinadas a esse segmento baseiam-se em mecanismos de controle social e em funções de *guarda*, de ocupação do tempo livre ou ainda de política compensatória (ABRAMO, 1997).

Buscando subverter esta tematização, já no final dos anos 90, a modalidade de ação educativa denominada Protagonismo Juvenil surge no país, de maneira sistematizada, com o objetivo de criar espaços e condições para que os(as) jovens atuem com iniciativa, liberdade e compromisso. Apreende, assim, o(a) jovem como solução para questões pessoais e sociais (COSTA, 2001), isto é, como sujeito de sua própria história e dos rumos da sociedade. Outros autores também os(as) apontam como dotados(as) de positividade (LYRA et al, 2002), como sujeitos capazes de formular questões relevantes e ações significativas no campo social (MAGRO, 2002).

O cerne de minhas inquietações se inicia aqui. Por mais que as análises, propostas e defesas apontadas pelos(as) autores(as) tenham conotações positivas tanto sobre a tematização das juventudes brasileiras quanto sobre sua contribuição nas políticas públicas, minha convivência com um grupo de jovens denominados(as) protagonistas pela Organização de que participam, anterior à investigação, parecia apresentar também elementos contrários aos pressupostos emancipadores do Protagonismo Juvenil.

Dessa forma, as observações extraídas como educadora social da prática educativa junto a este grupo de jovens, executores(as) de ações educativas voluntárias, pareceram indicar um entendimento por parte destes(as) de que protagonizar se resume a isto, ou seja, multiplicar (*passar para outros(as) adolescentes e jovens*) os conhecimentos

discutidos e adquiridos no projeto social. Contudo, concordo com Valla (1996, p. 181) quando afirma que “o que frequentemente para o profissional é conformismo, falta de iniciativa e/ou apatia é para a população uma avaliação (conjuntural e material) rigorosa dos limites de sua melhoria”. Por este motivo, foi preciso compreender a participação social destes(as) jovens também por meio de suas próprias visões de mundo.

Não tinha o conhecimento sobre o que estes(as) jovens pensavam a respeito da participação social e ações protagônicas, assim como não sabia como as faziam (se as faziam) nos múltiplos espaços em que estão inseridos(as), e não somente na Organização.

A proposta educativa² denominada Protagonismo Juvenil indica que

participar, para o adolescente, é envolver-se em processos de discussão, decisão, planejamento e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora. (COSTA, VIEIRA, 2006, p. 126)

Em relação à participação, a afirmação de Fiori (1986) sobre a rebelião de grande parte da juventude contra a escola nos possibilitou pensar que, de fato, o que temos observado é uma aversão à ela por parte dos(as) jovens também porque não podem compartilhar de suas decisões e rumos. Isso nos faz refletir que o sujeito só se sentirá parte de determinado espaço ou contexto (e tomando parte) se se apropriar efetivamente dele. Ressaltando que “a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte mas como se toma parte”. (BORDENAVE, 1994, p. 23)

A produção teórica sobre o tema da participação social e protagonismo das juventudes indica a falta de adoção de uma *causa* e da crença em *grandes transformações* (KEIL, 2004), além da ênfase em relações menos *totalizantes* e mais voltadas para as experiências transitórias (RIBEIRO, 2004) e do incentivo ao trabalho de *grão em grão* e não aos grandes questionamentos (SOUZA, 2006). Já no final da década passada se aponta a perspectiva de um novo repertório político a favor do consenso e das idéias *desideologizadas* (MÜXEL, 1997), que movimenta um trabalho próximo a uma forma de ação mais pontual para se obter um efeito imediato (NOVAES, 2000), porém não aprofunda a análise na perspectiva dos(as) próprios(as) jovens. Ou seja, essa *política do consenso* parece substituir posicionamentos políticos mais explícitos e tradicionais como a oposição entre *direita e*

² Designamos o Protagonismo Juvenil de proposta educativa no decorrer deste estudo por entendermos que o termo contempla as diversas definições empregadas pelo pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa: desde tipo de ação ou método educativos para a formação e participação dos(as) jovens até a própria atuação destes(as) de forma proativa. Tais definições serão apresentadas no capítulo 2 deste trabalho.

esquerda e subordinando-os ao termo *cidadania* com diferentes e até divergentes interpretações (MISCHE, 1997), por exemplo, direcionando-a para atuações mais envolvidas com o *micro* e com pouca contextualização macrossocial, contudo os(as) próprios(as) jovens não são chamados(as) a se colocarem efetivamente no debate.

A revisão bibliográfica contemplou dissertações e teses desenvolvidas a partir do ano 2000 em programas nacionais de pós-graduação em ciências humanas, levantamento realizado a partir dos bancos e bibliotecas digitais de teses e dissertações de instituições públicas e privadas de ensino superior³ e da própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em algumas delas, os(as) pesquisadores(as) até chegam a apresentar o(s) olhar(es) dos(as) jovens a respeito da temática (ESTEVEES, 2005; PIZZOL, 2005; LIMA, 2003), mas em nenhum dos estudos os sujeitos recebem o nome de *protagonistas* em caráter formal pelos seus grupos, projetos ou instituições. Esta especificidade, embora não detenha, a princípio, extraordinária relevância, nos pareceu crucial para a análise do problema de pesquisa, sendo um diferencial em relação às outras investigações.

Vale enfatizar que diante do crescimento, a partir dos anos 90, do voluntariado jovem e do incentivo ao protagonismo de adolescentes e jovens, é necessário também desenvolver pesquisas que busquem compreender os objetivos de suas intervenções. Sposito (2000), por exemplo, assinala que ainda está para ser investigada a sensibilidade juvenil para a prática da ação voluntária, uma vez que a motivação não pertence somente aos(às) jovens de classe média, mas também aos(às) jovens que mais sofrem a exclusão social.

Frente ao exposto, este estudo buscou responder a seguinte questão de pesquisa: *Como os(as) jovens do projeto social Núcleo de Jovens Protagonistas da Organização Não-Governamental SOS adolescente de Campinas/SP compreendem, nos múltiplos espaços em que estão inseridos(as), a participação social e as ações protagônicas, tendo como foco os processos educativos que nestas vivenciam?*

Tem ainda como objetivo geral compreender, na perspectiva dos(as) jovens do projeto Núcleo de Jovens Protagonistas da Organização Não-Governamental SOS adolescente

³ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal).

de Campinas/SP, a participação social e as ações protagônicas nos múltiplos espaços em que estão inseridos(as), tendo em vista os processos educativos por estas desencadeados.

Apresenta como objetivos específicos:

- Conhecer as percepções dos(as) jovens do projeto a respeito de Protagonismo Juvenil e participação social, buscando dialogá-las com suas práticas.
- Descrever os processos educativos que ocorrem na participação social e nas ações destes(as) jovens.

Buscou-se enriquecer o conhecimento científico na área de educação não escolar trazendo a perspectiva de jovens participantes de uma ONG para o estudo e ampliando a quantidade de pesquisas sobre juventudes de projetos sociais — em especial, daqueles que recebem a denominação explícita de Protagonismo Juvenil — ou fora do currículo escolar⁴. É necessidade imperiosa, portanto, a produção de conhecimento que possa orientar as políticas de atendimento aos(às) jovens, para o fortalecimento dos(as) mesmos(as) enquanto sujeitos de direitos e de participação, bem como contribuir para a construção de leituras e práticas de Protagonismo Juvenil.

Também se pretende que a ONG na qual o projeto social se encontra possa se beneficiar com reflexões sobre o tema de pesquisa na perspectiva dos(as) jovens de que dela participam, fornecendo elementos para a possibilidade de repensar suas práticas educativas e seu projeto político-pedagógico por meio de ações como debates, por exemplo, em que todos os seus segmentos — diretoria, equipe técnica e administrativa, voluntários(as) e jovens — estejam presentes.

Ademais, procurou-se contribuir com a produção acadêmica na área de metodologia de ensino, da linha de pesquisa na qual este estudo se insere e levantar subsídios significativos à educação pública.

No Capítulo 1, tratamos do referencial teórico das adolescências e juventudes e analisamos o contexto atual das Organizações Não-Governamentais brasileiras, com enfoque para aquela que denominamos de *educativo-assistencial*.

⁴ O estudo *Juventude e Escolarização (1980-1998)* publicado em 2002 pelo MEC/Inep/Comped, sob coordenação de Marília Sposito, realizou um balanço sobre o tema da juventude no campo da educação. O eixo *Grupo Juvenis* demonstrou ter sido pouco explorado pelas investigações, configurando-se em interesse mais recente, mas com fortes perspectivas de crescimento.

Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/juventude_escolarizacao_n7_151.pdf

No Capítulo 2, esboçamos o quadro teórico-metodológico central do estudo, abordando cada um dos conceitos-chave da pesquisa: *participação social de jovens denominados(as) protagonistas e processos educativos em práticas sociais*.

No Capítulo 3, descrevemos com detalhes a metodologia adotada e o caminho metodológico percorrido.

No quarto e último capítulo, realizamos as análises dos eixos e categorias temáticos levantados, apontando os resultados do estudo.

1. ADOLESCÊNCIA(S) E JUVENTUDE(S)

Para abordar o tema de pesquisa se faz presente a importância de, primeiramente, ingressar na discussão de noções e conceitos a respeito da adolescência e juventude cujos sujeitos deste estudo nestas etapas se localizam.

Oscar Dávila León (2005, p. 10), assinala que

[...] as pesquisas qualitativas detêm o mérito de ter ampliado o marco compreensivo a partir do próprio sujeito e de seus ambientes próximos e distantes, o que tem levado a uma tomada de posição diferente e que permite maior aprofundamento analítico das cotidianidades adolescentes e juvenis, para, a partir daí, promover a interlocução e interpelação aos contextos e estruturas sociais, como também às instituições sociais.

Desta forma, optamos por iniciar este capítulo relatando uma atividade educativa desenvolvida com os sujeitos da pesquisa na qual expressaram suas compreensões a respeito de adolescência e juventude. O objetivo foi desenvolver uma *chuva de idéias* sobre palavras-chave⁵ que a ONG, na qual estão inseridos, assume em seu trabalho para a criação de uma frase que comporia a camiseta institucional. Foram espalhados pelas paredes da sala cinco cartazes, cada um contendo uma dessas palavras-chave: Educação, Participação, Transformação, Adolescência, Juventude. A proposta foi que os(as) jovens circulassem pela sala, escrevendo nos cartazes o que lhes vinham à cabeça.

O resultado impressionou: no cartaz *adolescência* apareceram palavras como amor, namoro, orgasmo, sexo, estudo, sociedade, companheirismo, naturalidade, esporte, crescimento, experiências, atitude, iniciativa, alegria, curtição, dúvidas, descobertas,

⁵ Em 2006 a equipe técnica da ONG decidiu incorporar em seu logotipo o *slogan* Educação, Participação e Transformação para enfatizar sua *missão* e buscar afastar a noção de *socorro* ao(à) adolescente.

dedicação, loucura e aprendizado. Por outro lado, no cartaz *juventude* os(as) jovens se remeteram à união, vida, educação, naturalidade, transformação, direitos, deveres, expressão, entusiasmo, virtude, ensinar, experiência, envolvimento, descobertas, evolução, dedicação, vontade, namoro, determinação.

Chamamos a atenção para alguns pontos fundamentais, dentre eles, o fato de relacionarem adolescência com questões da sexualidade, divertimento e crescimento o que nos leva a pensar que esta etapa se configura como um momento de maior descontração, busca do prazer, experimentações, bem como de desenvolvimento e preparação para uma próxima etapa da vida. Em contrapartida, juventude implica em direitos, deveres, vontade, envolvimento, determinação e transformação, como se o(a) jovem carregasse tais responsabilidades consigo ou que, pelo menos, já estivesse preparado(a) para exercê-las, além da experiência que aqui aparece no singular o que nos leva a pensar que esta se relaciona com *a* experiência (de vida), diferente das *experiências* mencionadas anteriormente que parecem indicar uma perspectiva de experimentações e vivências novas. Outro ponto que merece destaque, e que parece enfatizar o que acabara de ser dito, é que no primeiro cartaz emergiu o aprendizado e, no segundo, o ensinar.

Entretanto, observa-se também o aparecimento de palavras iguais nos dois cartazes ou mesmo de palavras que flexibilizam a lógica demonstrada acima.

Ainda que, num primeiro momento, o resultado tenha impressionado este se aproxima muito do que alguns estudos apontam, desde o caráter de sucessão que uma etapa tem da outra e suas especificidades, até a ambigüidade ou entrecruzamento que ambas apresentam.

É preciso explorar este tema iniciando por dizer que existe, hoje, no Brasil, um uso concomitante de dois termos, adolescência e juventude, que ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por distintas abordagens. Contudo, as diferenças e as conexões entre os dois termos não são claras, e, muitas vezes, as disputas existentes restam escondidas na imprecisão dos termos. (FREITAS, 2005, p. 6)

A concepção de puberdade, criada pelas ciências médicas (GROPPO, 2000), está no rol de processos que assinalam esta etapa da vida humana, assim como as mudanças emocionais e de comportamento, ao qual a psicologia frequentemente se refere e o analisa com o termo adolescência. Já a sociologia, quando aborda esta categoria social, costuma trabalhar com o termo juventude, referindo-se a segmento populacional, geração contextualizada historicamente ou mesmo a atores em espaços públicos, da mesma forma que

os estudos demográficos, históricos, da antropologia social e cultural, educação, comunicação, estudos culturais, entre outros. (LEÓN, 2005; FREITAS, 2005).

Para além do determinismo cronológico, conceituar adolescência e juventude implica também em considerar fatores sociais, históricos e culturais, os diversos recortes de classe, gênero, raça/etnia, região. Há uma pluralidade de *tribos* juvenis com características e condições muito distintas.

Para efeito de resgate histórico, esta etapa da vida é uma criação recente. Surgiu na era moderna, sendo impulsionada pela revolução industrial que levou pessoas ainda não adultas para a formação, o estudo e qualificação profissional. Era o momento de preparação de mão-de-obra para a crescente industrialização, sendo a escolaridade obrigatória como atribuição do Estado, o que separou *seres em formação* de *seres adultos* (MAGRO, 2002), evidenciando uma ordem que permanece até os dias de hoje: o mundo adulto é ordenador e mantenedor da estrutura social. É, portanto, uma configuração ocidental e burguesa, muito diferente de algumas outras culturas, indígenas e tribais, por exemplo, onde a inserção ao *status* adulto se dá muito antes e acontece por meio de ritos de passagem relacionados à maturação dos órgãos sexuais e reprodutivos (PALÁCIOS, 1995; BECKER, 1993).

A idéia de crise, rebeldia e tormenta também é duvidosa, assim como o outro extremo de postular que é uma fase sem quaisquer tensões. Aliás, tensões e conflitos teremos todos(as) nós, em qualquer fase da vida.

Num contexto em que atuam fatores sociais, culturais, familiares e pessoais, os jovens assumem idéias e comportamentos completamente diferentes. Há os que querem reproduzir a vida e os valores da família e da sociedade, há os que contestam, rejeitam e querem mudar; os que fogem, os que lutam, os que assistem, os que atuam... enfim, existem inúmeras escolhas. (BECKER, 1993, p. 13)

As escolhas não parecem ser, a nosso ver, tão fáceis quando se referem às armadilhas do consumismo e cultura de mercado, aglutinando toda a diversidade que vimos tratando até aqui numa única e cobiçada fatia de mercado e transformando esta etapa em *estilo de vida*. “A partir daí — viva o jovem! Passou a ser considerado cidadão porque virou consumidor em potencial” (KEHL, 2004, p. 91). Ser jovem ganhou *status*, prestígio, um jeito de ser e se sentir, uma aparência. A juventude cedeu o lugar para a “juvenilização” (GROPPO, 2000, p. 284), uma vez que “parece ser humilhante deixar de ser jovem e ingressar naquele período da vida em que os mais complacentes nos olham com piedade e simpatia e,

para não utilizar a palavra ofensiva — velhice —, preferem o eufemismo ‘terceira idade’” (KEHL, 2004, p. 90).

Cada vez mais, esta condição adolescente ou juvenil se prolonga, dificultando justamente aquilo que, no ideário social, em geral, se acredita ser esta etapa de transição: um tempo de espera e preparação no intervalo entre a infância e a adultez. O prolongamento retarda a saída da pessoa jovem da tutela dos pais e a construção de sua própria família, sua participação social como *adulto*, o ingresso no mercado de trabalho, assim como o desemprego estrutural e a universalização da educação sem a “igualdade educacional substantiva” (MACENO, 2007, p. 49) também levam a este mesmo prolongamento. Se, por um lado, esta apreensão da condição adolescente ou juvenil é justificativa para os filhos e filhas das camadas mais privilegiadas se manterem longe do trabalho (BOCK, 1999), por outro, impulsiona adultos a ingressarem na “teenagização” (KEHL, 2004, p. 96) ocidental da lógica de mercado.

Neste contexto, em conversas com os(as) colegas profissionais e militantes da área de juventudes, levantamos questionamentos que começam a colocar em xeque os papéis de referência que adultos vêm exercendo (ou deixando de exercer) aos(às) jovens. Jogando-lhes grande parte dos problemas sociais em suas costas, imputando-lhes o rótulo de inconseqüentes, irresponsáveis, sem objetivos de vida ou alienados(as) ou, no outro extremo, de indivíduos com *liberdade* desenfreada, muitos pais, mães, profissionais da saúde, educação, assistência, governantes, etc., se esquecem de afastar “os véus da hipocrisia adulta” (CARIDADE, 1999, p. 211) e de tomarem consciência de que também são referências importantes a eles(as).

Em razão da diversidade com que vivenciam essa fase, uma vez que, dos recortes sócio-culturais desdobram-se subcategorias de sujeitos jovens, com os seus próprios significados, comportamentos, produções culturais, valores, etc. (GROPPO, 2000), é que não existe uma única adolescência e uma única juventude. Por isso mesmo, marcadas pela heterogeneidade, é que se fala em *adolescências* e *juventudes*.

O critério etário, embora não determinante, é sempre um fator levado em conta para construção de definições (FREITAS, 2005; GROPPPO, 2000). O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), em seu art. 2º, considera adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos. Os(as) jovens brasileiros(as), por sua vez, encontram-se na faixa etária entre os 15 e 24 anos, segundo critérios estabelecidos pelas Nações Unidas e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Mas a própria Secretaria Nacional de Juventude elabora e coordena políticas de juventudes para pessoas de 15 a 29 anos, dividindo-as, em muitos casos,

em subgrupos etários de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos e de 25 a 29 anos (LEÓN, 2005). Observa-se, portanto, que, embora as juventudes tenham um alcance etário maior, há uma faixa de idade que coincide com as das adolescências, implicando não só em conceituações pouco claras como também na sobreposição de políticas públicas.

Em outras palavras, o critério etário não só contribui na distinção de uma fase da outra, como também na formulação de políticas públicas para cada uma delas. A questão é que existe uma faixa de idade, dos 15 aos 18 anos, situada em ambas que fragiliza o determinismo cronológico, porém ao mesmo tempo leva as instituições responsáveis pela criação, execução e acompanhamento de políticas públicas a desenvolverem, em muitos casos, ações semelhantes para um mesmo público. Isto implica na falta tanto da otimização de recursos públicos, financeiros e humanos, quanto da intersetorialidade entre secretarias, conselhos, coordenadorias, assessorias, etc.⁶

O fato é que a etapa da vida que se situa entre a infância e a idade adulta é o campo de estudo e construção das concepções de adolescências e juventudes.

Uma das diferenciações esboçadas é a que estabelece a adolescência e juventude como fases singulares dentro de um processo amplo de desenvolvimento e passagem para a vida adulta; e, neste sentido, demandam ações e políticas que em certos aspectos assumem um caráter geral e estendido a todo o contingente juvenil e, em outros, se diferenciam para dar conta das especificidades contidas no conjunto. (ABRAMO, 2005, p. 29)

Essa diferenciação, a nosso ver, se assemelha com a definição apontada por Groppo (2000) da juventude como categoria social que é, ao mesmo tempo, uma representação sócio-cultural (marcada pela diversidade) e uma situação social que certos sujeitos vivem em comum. Por outro lado, Abramo (2005) considera o diálogo ainda não aprofundado entre as pautas de juventude e adolescência no que se refere à junção, diferenças ou disputas, uma vez que leva em conta que a primeira ainda não adquiriu no país uma visibilidade de suas singularidades e processos específicos de sua condição.

Segundo a autora, a noção de adolescência apresentada pela Unicef em seu Relatório da Situação da Adolescência Brasileira publicado em 2002, enfatiza a idéia de desenvolvimento e preparação para a vida adulta, ainda que considere a participação e

⁶ Em Campinas, temos participado do Grupo de Trabalho para o Processo de Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente e em reunião com a vice-presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), esta nos informou que estava prestes a convocar uma reunião com a Coordenadoria de Juventude da cidade para verificar a sobreposição de algumas políticas, mas também para averiguar que ações estavam sendo executadas com os(as) adolescentes que completavam 18 anos e que passavam a ser atendidos(as) pelos programas da Coordenadoria.

cidadania ativas, tendo a formação escolar como um dos elementos-chave para esse objetivo. Por outro lado, a noção de juventude elaborada pelo Projeto Juventude⁷, além da idéia de desenvolvimento e preparação, são enfatizados os elementos de “experimentação e inserção na vida social” (ABRAMO, 2005, p. 31). Para além disso, a autora destaca dados relativos à pesquisa Perfil da Juventude Brasileira⁸, demonstrando distinções nos campos da família (maior relevância nas ações com crianças e adolescentes, pois os(as) jovens buscam, de forma mais incisiva, sair da tutela dos pais), trabalho (como realidade para a maior parte dos(as) jovens e possível dano ao desenvolvimento dos(as) adolescentes), escola (ao lado da família, representa uma importante instituição onde se desenvolve a vida dos(as) adolescentes, diferentemente do(as) jovens).

Até os anos 80, houve a predominância do termo adolescência nos meios de comunicação, na opinião pública, ações governamentais e não-governamentais, estimulada pelas conquistas de movimentos populares e setores de base no campo do direito de crianças e adolescentes. Aqui, a noção que aparece é da adolescência como fase específica do desenvolvimento humano que exige cuidados e atenção especiais, fundamentados, principalmente, pela proteção e tutela. Houve uma certa desconsideração do termo juventude no cenário de debates sobre direitos e políticas públicas, assim como a parcela de pessoas com mais de 18 anos, quadro que começou a mudar a partir dos anos 90 (FREITAS, 2005), quando propostas como a do *Protagonismo Juvenil* começaram a emergir.

A adolescência, portanto, se configura numa primeira etapa desta fase da vida (amplamente denominada de juventude), que vai dos 12 aos 18 anos incompletos e que prioriza o desenvolvimento e a preparação dos sujeitos. Já quando se fala em jovens procura-se se referir a um momento posterior, o de uma inserção social mais próxima do mundo adulto. Como vimos, é frequente a sobreposição, ambigüidades ou intercâmbio de noções de uma a outra.

Neste estudo, embora estejamos cientes de que os sujeitos da pesquisa encontram-se tanto na adolescência quanto na juventude e inseridos numa política que prioriza a primeira (e, portanto, a idéia de proteção e tutela), optamos por nos referir a eles sempre como *jovens*. Isto se deve à postura epistemológica e política da autora e ao próprio tema de pesquisa, uma vez que consideramos que para compreender a participação social dos sujeitos, a concepção de juventudes é mais adequada devido às suas bases sociológicas. Certamente, quando nos remetemos à noção de pessoas jovens como *problema social*, não

⁷ Projeto do Instituto Cidadania (www.projetojuventude.org.br).

⁸ Pesquisa de iniciativa do Projeto Juventude realizada em 2003.

importa se na psicologia, por exemplo, os problemas tratados são a gravidez precoce, a drogadição, as doenças sexualmente transmissíveis ou patologias emocionais, porque na análise sociológica encontraremos a violência, o ato infracional, a delinquência, o vandalismo, a ocupação do tempo ocioso, entre outros. Em outras palavras, a opção pela abordagem sociológica não significa por si só a garantia de uma análise progressista, mas entendemos que é com ela que melhor podemos investigar o objeto de estudo haja vista que o objetivo não é compreender somente mudanças comportamentais ou de personalidade dos sujeitos, mas também os papéis e funções sociais que desempenham nos múltiplos espaços em que estão inseridos, inclusive na esfera pública mais ampla.

Abramo (2005) assinala ainda quatro distintas abordagens de concepção de juventude que orientam as ações e políticas destinadas aos(as) jovens, a partir da sistematização de Dina Krauskopf⁹: 1) *A juventude como período preparatório* para o mundo adulto e como condição universalmente homogênea, sendo a educação a política central e os(as) jovens os atores sociais do futuro, jamais do presente. 2) *A juventude como etapa problemática* na qual os sujeitos, sob uma visão estigmatizante, representam uma ameaça à ordem social e precisam ser contidos com políticas de caráter compensatório. 3) *O jovem como ator estratégico do desenvolvimento* e no enfrentamento de problemas de exclusão social, uma vez que é parte de um segmento demográfico de peso, e detentor de contribuições e de um *protagonismo* para a resolução dos problemas sociais o que lhe imputa, por um lado, uma carga excessiva de expectativas e, por outro, a recusa de suas necessidades ou mesmo a pouca participação na discussão e construção do modelo de desenvolvimento proposto. 4) *A juventude cidadã como sujeito de direitos* e como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, deixando de ser concebida por elementos de incompletude ou desvios sociais, mas pela integralidade dos sujeitos que participam de políticas pautadas na cidadania e na articulação de diversos setores.

A última abordagem nos parece ser a que mais tem condições de contemplar a noção de *juventudes* no campo das políticas públicas, embora consideremos que os diferentes aspectos sócio-culturais da vida dos(as) jovens possam criar possibilidades de combinação dessas e tantas outras visões, por parte deles(as) próprios(as) e dos(as) gestores(as) de políticas.

A discussão das abordagens é realizada em outros momentos deste estudo, mas já na subseção a seguir apontamos algumas análises em virtude das relações que

⁹ Pesquisadora costarriquenha especialista em políticas públicas de juventude e consultora internacional. É professora emérita da Universidade da Costa Rica.

estabelecemos com a política social de que fazem parte os sujeitos da pesquisa por meio de sua inserção em um projeto social de uma Organização Não-Governamental.

1.1. ONG *educativo-assistencial*: o cenário de inserção dos sujeitos da pesquisa

A inserção e convivência diárias no contexto de relações sociais e educativas da ONG da qual participam os(as) jovens desta pesquisa nos possibilitou considerar que a mesma mescla todas as abordagens de concepção de juventude citadas na subseção anterior, transparecendo-as em suas ações, formas de lidar com os(as) jovens e em suas relações com o Estado. Por vezes, o discurso de *jovens como sujeitos de direitos* é evidente, embora nem sempre suas práticas façam jus à premissa. Em alguns momentos, enfatiza-se a formação necessária para um ingresso bem adaptado ao mundo adulto, especialmente no que se refere ao mercado de trabalho, desconsiderando demandas específicas dos(as) jovens ou mesmo as possibilidades de politização e de participação na esfera pública, porque isso é de *maior interesse de jovem-adulto, e não de adolescente*. Em outros, a perspectiva de *jovem problema* emerge em situações de descuido com o espaço e equipamentos da Organização ou uso de drogas ilícitas, por exemplo, numa abordagem, muitas vezes sutil, acusadora ou repressora e criminalizadora do(a) usuário(a), respectivamente. Surge também, evidentemente, a noção do(a) jovem como *protagonista*, ainda que com uma perspectiva mais ampliada de sujeitos de direitos e de participação, mas também como *ator estratégico do desenvolvimento*. Como veremos adiante, a *dialética das juventudes*, como propõe Groppo (2008), pode possibilitar que os(as) próprios(as) jovens, a nosso ver, assumam tais contradições e não se fixem numa ou outra *identidade*.

Conforme uma profissional da Organização assinalou em uma oficina de estudos sobre Protagonismo Juvenil no final de 2008 e que contou com a presença de jovens da pesquisa, “nós trabalhamos com a adolescência tutelada”, e isso tem significativas implicações nas relações estabelecidas com o Estado, desde não questionar as possibilidades de transcender o marco da proteção e tutela dos(as) jovens, até a aceitação de delineamento governamental sobre a execução do próprio trabalho. Ou seja, a ONG pode entender que seu público-alvo deve ser *atendido* pela política social (e aqui as necessidades colocadas como sendo as dos(as) jovens são de atenção aos *problemas* ou vulnerabilidades que enfrentam, ou até mesmo que representam à si próprios(as) e à sociedade, e não as que eles(as) mesmos(as)

entendem que são as suas) desenhada pelo governo e não se coloca no papel de fiscalizadora e de controladora social das políticas.

A Organização é inscrita no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), na Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo, nos Conselhos Nacional e Municipal de Assistência Social, carregando o título de entidade filantrópica e de utilidade pública municipal e federal. É ainda filiada à Federação de Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC), uma fundação que congrega 110 entidades sociais da cidade. Recebe, assim, verbas para executar seu trabalho por meio de cofinanciamentos municipal e estadual, de aprovação de projetos no CMDCA e desta fundação.

Diante deste panorama, a Organização tem como objetivo trabalhar com a formação de adolescentes e jovens, desenvolvendo uma educação não escolar, mas que está inserida no âmbito das políticas da assistência social dentro do eixo de proteção básica, daí a denominação que criamos para este estudo: *ONG educativo-assistencial*. Tal configuração, a nosso ver, provoca um impacto carregado de ambigüidades no trabalho com os(as) adolescentes e jovens, pois ora estes(as) são compreendidos(as) como *sujeitos de participação* (inclusive nas decisões e rumos institucionais e na esfera pública mais ampla), ora como estritamente *sujeitos de atenção* — como *atendidos(as)*. Não cabe a este trabalho aprofundar a análise das causas ou justificativas dessa configuração, mas certamente exerce influência na participação social dos(as) jovens, como será possível observar no capítulo 4.

Por enquanto, vale assinalar que algumas críticas em torno do(a) protagonista seguem no sentido de apresentá-lo(a) como “o jovem que integra o assistido e o que contribui; aquele que se beneficia, mas também faz” (SOUZA, 2006, p. 145). Ademais, com a predominância das políticas públicas de juventude no âmbito da assistência social, mesmo que numa esfera dos direitos, nota-se a dificuldade de transcender uma visão negativa sobre os(as) jovens, especialmente aqueles(as) inseridos(as) em processos de exclusão e vulnerabilidades sociais (SPOSITO, CARVALHO E SILVA, SOUZA, 2006).

Na visão de Maria da Glória Gohn, o “paradigma da ação social” no processo da assistência “baseia-se em premissas compensatórias” (GOHN, 2005, p. 97) que, a nosso ver, também marcam presença nas políticas públicas no campo da educação, mesmo que muitas vezes não assumidas pelos atores, onde as ONGs são chamadas a contribuir com o

Estado, minimizando seu papel, como no caso da educação infantil e da educação de jovens e adultos¹⁰.

Se, antes, a participação da sociedade civil se circunscrevia aos processos de democratização do Estado, pelo seu papel de controle e direcionamento dos serviços públicos, neste momento ela é conduzida a colaborar diretamente com a oferta dos serviços educacionais, na lógica de diminuição das responsabilidades do Estado. (OLIVEIRA, HADDAD, 2001, p. 79)

O momento a que Oliveira & Haddad se referem é a reforma do Estado, no Brasil, impulsionada pelo projeto neoliberal e a conseqüente reforma de seus sistemas de ensino.

A reestruturação capitalista iniciada nos anos 70, segundo os princípios neoliberais, acaba por instrumentalizar o chamado *terceiro setor* no que se refere à formulação e implementação de uma “nova modalidade de trato à ‘questão social’” (MONTAÑO, 2002, p. 187) — onde o Estado, acusado de ser burocrático, centralizador e corrupto, é afastado de suas responsabilidades e estas passam a ser agora dos próprios indivíduos e da ação filantrópica “solidária-voluntária”¹¹ (Ibidem, p. 22) de algumas organizações. Com isso, precariza-se o sistema de proteção social (estatal) ao(à) trabalhador(a) e ao(à) cidadão(ã) em condições sociais desiguais, esvaziam-se os preceitos democráticos e cria-se uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial. Além disso, a sociedade civil passa a ser mistificada como “popular, homogênea e sem contradições de classes” (Ibidem, p. 280), favorecendo, assim, a hegemonia do capital na sociedade.

Segundo Carlos Montaña (2002), para acontecer o pleno desenvolvimento da hegemonia neoliberal no país, foi preciso tentar inviabilizar o projeto social contido na Constituição de 1988, com um intenso trabalho de *argumentação ideológica* por parte do, então, governo FHC, na figura do ministro Luís Carlos Bresser Pereira do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare): a Constituição de 1988, para o ministro,

¹⁰ Acrescentamos ainda a educação complementar do tipo não escolar que muitas ONGs, sob a denominação de educação social, têm realizado com crianças e adolescentes em situação de risco social ou desfavorável ao seu desenvolvimento pleno no período contrário em que estão na escola.

¹¹ “A noção de ‘solidariedade’ aparece, assim, como argumento central na defesa do ‘terceiro setor’. Ela seria a grande responsável pelo respeito às diferenças (locais e individuais) nas necessidades/demandas populares (contra a dita ‘homogeneização’ da resposta estatal); seria a impulsora de uma nova cultura carregada de valores altruístas, colaboracionistas, onde empresários, trabalhadores e cidadãos em geral estariam percebendo a necessidade da ajuda ao próximo; estimularia a participação cidadã (contra o ‘quietismo’ e o ‘conformismo’ derivados da ‘paternalista’ intervenção estatal), cada qual se sentindo responsável pela solução das próprias necessidades como dos carecimentos do seu vizinho e da sua comunidade. Para isso, o ‘tempo livre’ permitiria a ação solidária local e voluntária”. (MONTAÑO, 2002, p. 165)

representou um *retrocesso* do Brasil, a volta ao “patrimonialismo” e à “burocratização” e “ineficiência” estatal (Ibidem, p. 40). Propôs-se, assim, orientada pelas prescrições do Consenso de Washington¹² e pelas “subseqüentes ‘missões do FMI’” (Ibidem, p. 42) uma “Reforma Gerencial (supostamente) voltada para o ‘cidadão-cliente’ e para a democracia; uma ‘reforma para a cidadania’” (Ibidem, p. 40).

Dentro desta encontra-se a transferência de responsabilidades estatais para o terceiro setor, sob a justificativa ideológica de chamar a sociedade para participar “do ‘controle social’ e da ‘gestão de serviços sociais e científicos’, desenvolvendo a ‘democracia’ e a ‘cidadania’” (Ibidem, p. 45). Na verdade, como afirma Montañó (2002), esta estratégia é uma verdadeira privatização de serviços sociais e de parte dos fundos públicos — mas que Bresser Pereira denomina ardidosamente de “publicização” (Ibidem, p. 45).

Para Montañó (2002), o terceiro setor não é um termo *neutro*. Tal conceito foi criado por “intelectuais orgânicos do capital” (Ibidem, p. 53) ligados aos interesses de classe da alta burguesia. Surge em 1978 nos EUA por meio de John D. Rockefeller III¹³ e chega ao Brasil por meio de um funcionário da Fundação Roberto Marinho.

Na concepção de Montañó (2002), o recorte do social em esferas (o Estado como o primeiro setor, o mercado como o segundo e a sociedade civil como o terceiro) caracteriza-se como neopositivista, estruturalista, funcionalista ou liberal, pois isola e autonomiza a dinâmica de cada uma delas e, portanto, desistoriciza a realidade social. Num conceito reducionista, tal recorte indica que o *político* pertence à esfera estatal, o *econômico* ao âmbito do mercado e o *social* à sociedade civil¹⁴.

Por meio de quatro debilidades conceituais (1. A falta de rigor teórico e da história como parâmetro; 2. Falta de acordo entre os teóricos e pesquisadores sobre as organizações que comporiam este *terceiro setor*; 3. A representação de um “constructo ideal”

¹² Conforme aponta Montañó (2002), em 1989 realizou-se uma reunião em Washington entre organismos internacionais tais como o FMI, o BID e o Banco Mundial, funcionários do governo americano e economistas latino-americanos para orientar o processo de adesão dos países latino-americanos ao neoliberalismo e seguir à risca todas as suas políticas de ajuste.

¹³ Neto de um grande industrial estadunidense do mercado do petróleo.

¹⁴ Embora as considerações de Montañó (2002) desenvolvam críticas ao *terceiro setor*, vale lembrar como este conceito é retratado e debatido por grande parte de seus defensores e defensoras: este *setor* da sociedade possui grande dinamismo e bom conhecimento das necessidades específicas de uma comunidade podendo combater o paternalismo e a burocracia do Estado e o individualismo social, integrando a sociedade civil com suas próprias problemáticas e soluções e atraindo apoio de empresas privadas solidárias. Exibe valores como confiabilidade e gestão eficiente e torna-se uma alternativa de geração de empregos, de capacitação profissional e de capacitação de indivíduos com recursos que os tornem ativos perante as desigualdades sociais. O entendimento hegemônico, portanto, declara que o terceiro setor é composto, principalmente, por entidades filantrópicas sem fins lucrativos, abrigando ações de caráter privado, associativo e voluntarista que visam gerar bens de consumo coletivo. Compreende, nesse sentido, uma esfera não-governamental com fins públicos organizada por agentes privados da sociedade civil e se distingue tanto do Estado (primeiro setor) como do mercado (segundo setor).

que mistura diversos atores com “aparentes igualdades” e interesses [Ibidem p, 57]; 4. O duvidoso “caráter ‘não-governamental’, ‘autogovernado’ e ‘não-lucrativo’” [Ibidem, p. 57] das atividades deste *setor*) Montaña (2002) aponta o dissenso sobre a origem, composição ou características do terceiro setor entre os seus autores como sendo uma expressão clara de um conceito ideológico e sem existência real. Propõe, portanto, que não se parta de um conceito isolado procurando sua expressão na realidade, mas, contrariamente, que se parta da análise do real, como totalidade histórica que é, para então explorar esta categoria. Ou seja, para ele, numa perspectiva crítica e de totalidade, o terceiro setor refere-se a um fenômeno real que está inserido e é produto da reestruturação do capital, pautado nos (ou funcional aos) princípios neoliberais.

Para ele, o terceiro setor, não é *terceiro* e nem é *setor* e muito menos refere-se às organizações da sociedade civil. Este termo representa uma denominação equivocada para designar um fenômeno real: ele leva a pensar este fenômeno como sendo as organizações da sociedade civil, conduzindo a uma desarticulação do real que propicia maior aceitação deste mesmo fenômeno (a assunção pelas organizações da sociedade civil da tarefa de responder às demandas sociais em lugar do Estado supostamente burocrático e ineficiente e do mercado lucrativo).

Na verdade, no lugar deste termo (*terceiro setor*), o fenômeno real deve ser interpretado como ações que expressam funções a partir de valores. Ou seja, as ações desenvolvidas por organizações da sociedade civil, que assumem as funções de resposta às demandas sociais (antes de responsabilidade fundamentalmente do Estado), a partir dos valores de solidariedade local, auto-ajuda e ajuda mútua (substituindo os valores de solidariedade social e universalidade e direito dos serviços). (MONTAÑO, 2002, p. 184)

Assim, aceita-se e promove-se os auto-serviços solidários-voluntários localizados e pontuais no lugar dos serviços estatais, supervalorizando as identidades de cada região, grupos e indivíduos em detrimento da abrangente e supostamente reducionista *identidade de classe* e evidenciando a “nova questão social”¹⁵ (Ibidem, p. 188).

O associativismo predominante nos anos 90 não deriva dos processos de mobilização de massa (GOHN, 2001), privatiza e filantropiza o que antes era objeto de políticas sociais públicas e, portanto, deprecia a universalidade e, em muitos casos, não

¹⁵ A leitura marxista de Montaña (2002) sobre o terceiro setor considera questões de gênero, étnico-raciais, ecológicas, entre outras, como desdobramentos da questão de classe. Portanto, questiona o adjetivo *nova* da questão social.

percebe que suas *lutas específicas* são, segundo Montañó (2002), derivações, expressões ou articulações das contradições entre capital e trabalho.

Na década de 1940, a expressão ONG foi mencionada pela ONU (Organização das Nações Unidas) para indicar entidades não-oficiais que realizavam projetos sociais de *desenvolvimento da comunidade* com a ajuda financeira de órgãos públicos (GOHN apud TEIXEIRA, 2003). No Brasil, as ONGs despertaram o interesse da imprensa e do universo acadêmico durante os anos 90, especialmente após a ECO-92 (Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento), o que as fez tornarem-se mais numerosas e visíveis. A partir desta década, organizações de *assessoria* e *apoio* aos movimentos populares dos anos 70 e 80 começam a reivindicar para si o papel de ator social, passando a viver uma relação ambígua, ao mesmo tempo de autonomia e dependência, com outras instituições. Destaca-se ainda um segundo grupo de ONGs, com origem mais recente, que traz à tona *novos* temas (ambientalistas, de apoio aos portadores de HIV, de atendimento aos meninos de rua, de apoio ao indígenas, entre outros) e que, muitas vezes, estas organizações são confundidas com os movimentos sociais. Nesta década surge ainda um terceiro grupo que também se apropria da sigla ONG: grupos e fundações empresariais. Por fim, tem-se um vasto número de entidades que se reconheciam anteriormente apenas sob a denominação de *entidades filantrópicas*. (TEIXEIRA, 2003)

Nesta fusão, sob uma mesma sigla, de entidades tão díspares como centros de assessoria, e apoio aos movimentos populares, entidades ecológicas, entidades filantrópicas, fundações empresariais, a questão “o que é uma ONG?” dificilmente avança para além de uma resposta genérica e pouco explicativa. E se levarmos em conta que por parte de várias dessas organizações escutamos um discurso semelhante — a necessidade do fortalecimento da sociedade civil e a importância da democracia e dos direitos dos cidadãos —, a confusão só tende a aumentar. (TEIXEIRA, 2003, p. 20-21)

No entendimento de Teixeira (2003), a vertente das ONGs mais voltadas para a institucionalidade política preocupa-se com a intervenção em políticas públicas, procurando construir e ocupar os canais abertos à participação da sociedade civil e estabelecer formas de relação com os mais diferentes órgãos e níveis de governo, tendo em vista maior partilha de poder. Ao contrário, a vertente que opta por atuar no incremento da participação dos(as) cidadãos(ãs) nas mais diferentes esferas da vida social, busca afetar a cultura política por meio de estratégias junto a grupos subalternos ou desprivilegiados, fornecendo-lhes acesso aos direitos, ao conhecimento, ao poder, ou seja, por meio de uma educação para a cidadania ativa. No entanto, é comum que as ONGs combinem seu trabalho de mobilização social com a

atuação junto a espaços que possam implicar em modificações em políticas públicas (como os Conselhos, por exemplo) ou com a qualificação dos movimentos sociais para que ajam em canais de interface com o Estado.

Além destas duas vertentes, é importante ressaltar a existência persistente de entidades articuladas às políticas sociais neoliberais que buscam a qualidade e a eficácia de suas ações por meio de critérios utilizados na economia de mercado capitalista e de estratégias de marketing, além de promoverem uma cultura política favorável ao trabalho voluntário em seus projetos. Observa-se um caráter de atuação muito mais técnico do que de mobilização social e de pressão em espaços de defesa de direitos.

De qualquer forma, independentemente da vertente ou do caráter de atuação das ONGs, constata-se a presença de um *mesmo discurso* que acaba por dificultar ainda mais a distinção entre aquelas que, de fato, estão comprometidas com a garantia e ampliação dos direitos, com a concretização da democracia e da cidadania e aquelas articuladas às propostas neoliberais de privatização das relações sociais, de minimização dos deveres sociais do Estado e do reforço do *ativismo* da sociedade civil.

Este discurso, apesar de reunir “diversas vozes”, é “monológico” (TEIXEIRA, 2003, p. 92) e encontra-se privilegiadamente no termo *terceiro setor*.

Também para Gohn (2001), é somente nos anos 90 que o termo *terceiro setor* adquire importância estratégica por meio do surgimento de novas ONGs com trabalhos sem perfil caritativo ou filantrópico, porém fortemente balizadas por parâmetros empresariais.

Eficiente e pouco ou nada politizada, assim é a grande maioria das organizações sociais dos anos 90, o que as torna bem diferentes das da década de 80. Conforme Gohn (2001), as ONGs dos anos 70-80, as quais ela denomina de *cidadãs* e *militantes*, surgiram das lutas contra o regime político no Brasil e das lutas por direitos e condições mínimas de sobrevivência no que diz respeito a necessidades básicas. Por este motivo, aproximaram-se mais de movimentos e grupos de esquerda ou de oposição ao regime militar e estiveram por detrás da maioria dos movimentos sociais populares urbanos que delinearam um cenário de participação na sociedade civil, contribuindo para a queda do regime militar e para a transição democrática no país.

Já para Montaño (2002), quem lutava nestas décadas contra a ditadura, contra mecanismos de opressão e exploração e por direitos e condições mínimas de sobrevivência, não eram as ONGs, mas sim os movimentos sociais. Na verdade, as ONGs tinham como *missão* contribuir para a melhor organização interna e articulação entre os movimentos sociais, transferindo-lhes os recursos captados de organismos estrangeiros.

De qualquer maneira, é notável que as ONGs das décadas de 70-80 eram mais politizadas e articuladas a partidos políticos, sindicatos e alas da Igreja progressista. Desenvolviavam, portanto, juntamente com os movimentos sociais (mesmo que no papel de coadjuvantes), atividades de militância política e pressões sociais.

Contudo, na década de 90, as ONGs deixam de ser coadjuvantes e passam a preponderar num cenário que antes era basicamente dominado pelos movimentos sociais. Isto porque, no início da década de 80, cresciam fortemente os movimentos sociais que desafiavam o neoliberalismo, e como estratégia para subvertê-los, as agências do capital cooptaram e encorajaram as ONGs com financiamentos a solapar o Estado de Bem-Estar Social por meio da oferta de serviços sociais compensatórios (MONTAÑO, 2002).

Nos anos 90, entretanto, as atenções das agências financeiras internacionais e patrocinadoras de recursos humanos para trabalho de base, articuladas às Igrejas, voltam-se para “os processos de redemocratização do Leste europeu” (GOHN, 2001, p. 77), fazendo com que os movimentos sociais entrassem numa grave crise econômico-financeira. Acresce-se a isso o advento dos regimes democráticos pós-ditatoriais e o retorno à vida política dos sindicatos e partidos — particularmente, no Brasil, após a Constituição de 88 (MONTAÑO, 2002). Com isso, as ONGs passaram a buscar a auto-suficiência financeira, encontrando ou fortalecendo meios no setor de produção e deixando as atividades de militância política para segundo lugar (GOHN, 2001).

Em muitos casos, a expectativa é de que o(a) militante do movimento social seja substituído(a) pelo(a) *militante* da ONG. A perspectiva gerencial atualmente posta às ONGs lhes favorece uma aparência de eficiência que, num contexto de grande meritocracia, permite-lhes se *diferenciar*, ganhar maiores possibilidades de obtenção de recursos e apoio financeiro, maior credibilidade e adesão da população (doações financeiras, materiais e de trabalho voluntário). Além disso, as ONGs passam a ter uma relação diferente com o Estado (e também com as empresas): um relacionamento de *parcerias*, “dócil, despolitizado e despolitizador, funcional ao projeto neoliberal de reestruturação sistêmica” (MONTAÑO, 2002, p. 273). Seu caráter que antes era de luta e tinha uma relação de interesses conflitantes, passa agora a ser de *negociação* e com uma relação clientelista (Ibidem).

Dessa forma, ocorre uma terceirização de muitos movimentos sociais, pois estes deixaram de ter uma relação direta com o Estado, sendo intermediada pela ONG que é “mais ‘eficiente’, mais ‘razoável’, mais ‘bem-comportada’” (Ibidem, p. 273).

Grande parte das ONGs perderam a condição de identidades e lutas de classes e o horizonte de questionamento à ordem do capital, à contradição capital/trabalho e ao

sistema como um todo; não pretendem mudar o curso da História e ainda têm como seus *dependentes* os movimentos sociais no financiamento estatal, empresarial ou das fundações internacionais. (Ibidem)

Para Montañó (2002), é preciso revitalizar os movimentos sociais articulados — e não a sociedade civil — e ressituar a ONG como sua *parceira* — e não do Estado ou da empresa/fundação capitalista. A *parceria* entre ONGs e o Estado, para este autor, “não é outra coisa senão o repasse de verbas e fundos públicos estatais para instâncias privadas, substituindo o movimento social pela ONG” (Ibidem, p. 146).

Montañó (2002) ressalta, ainda, que as organizações da sociedade civil têm extrema necessidade de exercer a *captação de recursos*, tornando-a não apenas uma atividade essencial, mas que ainda pode passar a orientar a *filosofia* e a condicionar a sua *missão*.

Apesar de nem todas as ONGs da atualidade articularem-se às políticas sociais neoliberais, acreditamos que o caráter político presente nas ONGs e movimentos sociais das décadas de 70-80 deve ser retomado neste milênio, não num retorno nostálgico e romântico, mas numa nova consciência que faça frente aos desafios colocados pelo neoliberalismo. Por outro lado, não se deve descartar os avanços e inovações que muitas ONGs dessa nova configuração trouxeram para a sociedade em geral, seja por meio de novas metodologias educacionais e de formação de redes que desenvolvem aprendizagens, trocas de experiências e um amadurecimento democrático, seja através do êxito de muitos projetos e programas sociais, inclusive na área de educação.

Ao mesmo tempo, contraditoriamente, em uma situação de desmonte dos serviços públicos, a atuação da ONGs no campo da educação pode ajudar na qualificação das ações educacionais oferecidas pelo Estado, garantindo o seu fortalecimento. (OLIVEIRA, HADDAD, 2001, p. 80)

Até mesmo porque, enquanto as *grandes transformações* não acontecem (sistêmicas, de classes, etc.), não é possível negarmos e/ou ficarmos indiferentes com relação às diversas formas de exclusão e miséria sofridas pela população.

Entendemos que é necessário não só atender às necessidades imediatas dos setores mais pauperizados da população, mas como também lutar para a concretização do atendimento das políticas públicas que garantam a universalização e a qualidade de sua cobertura. Transferindo essa lógica para a ONG na qual os(as) jovens estão inseridos(as), é necessário que ela se desamarre da identidade de braço terceirizado do Estado para prestação de serviços, compreendendo-os(as) não somente como *assistidos(as)*. Isto é, vemos a

possibilidade da ONG, cada vez mais, assumir um papel crítico, reivindicativo e militante, de pressão e controle sobre as ações do Estado, mais próximo do caráter e dos próprios movimentos sociais, compreendendo os(as) jovens também como sujeitos de direitos e participação. No próximo capítulo, buscamos esboçar essa noção, bem como as concepções de educação e processos educativos, conceitos-chave deste trabalho.

2. ANALISANDO CONCEITOS-CHAVE DA PESQUISA

Os conceitos-chave deste estudo, embora carregados de idéias anteriores, foram se transformando ao longo do curso de mestrado, passando de perspectivas que evidenciavam a suposta superioridade do conhecimento acadêmico-científico, para perspectivas que igualmente levavam em conta os conhecimentos dos sujeitos de nossas pesquisas.

Portanto, pensamos que não foram elucidados somente a partir dos estudos das disciplinas da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, mas por meio do convívio com os(as) colegas de mestrado, inclusive em momentos informais e de lazer que propiciaram fortes reflexões, sentimentos e encorajamentos para a pesquisa e luta sociais. A inserção em uma prática social no primeiro semestre de 2007, atividade de uma das disciplinas ministradas pela linha de pesquisa, buscando investigar processos educativos, assim como os momentos de orientação, de participação em eventos e de conversas com professoras à sombra das árvores da universidade, forneceram ricos elementos para a nossa formação acadêmica e humana. Ademais, a postura ética e humilde do professor e professoras da linha de pesquisa, sua presença amigável, nos fez perceber que os conhecimentos científicos têm a sua relevância social, mas não são únicos, não devem ser superiores a outros e instrumentos de manipulação e exclusão sociais. A convivência com as pessoas de nossas pesquisas nos permite perguntar a elas os problemas que enfrentam e as soluções que apresentam, e com elas compreender uma parte da realidade, justamente porque são sujeitos, jamais objetos de nossos estudos. Com elas pesquisamos, com elas nos educamos, com elas nos humanizamos. Tarefa nada fácil diante de tradicionalismos ainda presentes no campo científico e de pesquisadores(as) que fazem uso de seus conhecimentos para relações de poder dentro e fora da academia, levando a desigualdades entre as pessoas.

Todas as obras abordadas nas disciplinas foram de suma importância para este árduo, porém valioso, processo, com destaque para as três principais referências teóricas da linha de pesquisa: Paulo Freire, Ernani Maria Fiori e Enrique Dussel.

A perspectiva existencial e a relação dialética entre mundo e consciência nos remetem ao pensamento de Merleau-Ponty (1994), assim como a redução dos sujeitos a simples objetos de outros sujeitos nos leva a refletir sobre a crítica que Dussel (2002) realiza a respeito das vítimas do sistema serem usadas como *pontes* para os(as) dominadores(as) concretizarem seu projeto de vida boa. Além disso, é evidente a aproximação que podemos fazer entre a concepção de conscientização e educação de Fiori (1986) com a de Freire (2005), uma vez que ambas assinalam homens e mulheres como sujeitos históricos (que se recriam, fazem e refazem a cultura, transformam), a dinamicidade entre estrutura e consciência, o compromisso político, a afirmação da cultura popular e a libertação dos(as) oprimidos(as) que só pode ser por um processo intersubjetivo.

Processos educativos, práticas sociais, conscientização, dialogicidade, humanização, libertação, educação, formação humana e alteridade relacionam-se, numa perspectiva freireana, com a comunhão de homens e mulheres no mundo e com o mundo, que se fazem tão projetos quanto este. Perspectiva que também se associa com o pensamento de Merleau-Ponty (1994) no que se refere a *corpos conscientes, consciência de, consciência do mundo* que implica o *mundo da consciência*.

Nós não dizemos que a noção do mundo é inseparável da noção do sujeito, que o sujeito se pensa inseparável da idéia do corpo e da idéia do mundo, pois, se só se tratasse de uma relação pensada, por isso mesmo ela deixaria substituir a independência absoluta do sujeito enquanto pensador e o sujeito não estaria situado. Se o sujeito está em situação, se até mesmo ele não é senão uma possibilidade de situações, é porque ele só realiza sua ipseidade sendo efetivamente corpo e entrando, através desse corpo, no mundo. Se, refletindo na essência da subjetividade, eu a encontro ligada à essência do corpo e à essência do mundo, é porque minha existência como subjetividade é uma e a mesma que minha existência como corpo e com a existência do mundo, e porque finalmente o sujeito que sou, concretamente tomado, é inseparável deste corpo-aqui e deste mundo-aqui. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 547)

A consciência e *consciência de mundo* nascem juntas, sendo o mundo o contexto em que o ser humano está inserido e por isso a racionalidade advém da percepção e não o oposto.

Vimos de uma formação fundamentalmente marxista e o pensamento de Dussel nos propiciou uma mudança radical de visão sobre a América Latina, transformação social, educação, pesquisa: do objetivo *messiânico* e prepotente para um pensar e agir com

os(as) dominados(as), valorizando seus saberes e formas de resistência. A própria idéia de uma consciência superior — e, portanto, supostamente *imprescindível* para uma pesquisa sobre a participação social de jovens denominados(as) protagonistas — caiu por terra quando nos deparamos com a inevitabilidade das vítimas e da não-participação de todas elas (DUSSEL, 2002).

A perspectiva pode parecer fatalista, mas ao contrário, o princípio da vida defendida pela Ética da Libertação aponta para uma transformação social possível — uma Política de Libertação. A universalidade que se almeja não origina homogeneização, mas possibilita uma luta conjunta, solidária, não-fragmentada.

É a partir da visão de mundo e da concepção pesquisa científica esboçadas acima que aprofundamos, a seguir, o referencial teórico deste trabalho.

2.1. Participação social e Protagonismo Juvenil

A nossa presença na América Latina deve propor um debate sobre nossa identidade a partir de um pertencimento genuíno baseado na riqueza de nossa diversidade cultural e nas lutas e resistências que há muito empenhamos, questionando a nós mesmos se estamos aqui por uma *ironia do destino* ou por engajamento a fim de saber quem somos e o que buscamos.

Para alguns, a história da América Latina articula-se fundamentalmente segundo o contraponto “civilização e barbárie”. Outros imaginam que a “instabilidade política crônica” é inelutável. Também há os que compreendem a “barbárie” e a “instabilidade” em termos de “lutas sociais”. E assim por diante. (IANNI, 1993, p. 13)

O fato é que há um movimento constante entre as idéias, pensamentos e culturas diversas presentes nos territórios latino-americanos. Por outro lado, entendemos também que não se pode ocultar suas profundas desigualdades econômico-sociais e diversas formas de discriminação e exclusão das classes oprimidas.

Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória alheia, nossa riqueza gerou sempre a nossa pobreza para alimentar a prosperidade dos outros: os impérios e seus agentes nativos. Na alquimia colonial e neocolonial, o ouro se transforma em sucata e os alimentos se convertem em veneno. (GALEANO, 2007, p. 18)

Se não nos rendemos por completo, uma vez que persistimos com as mais diversas formas de resistência, também ainda não conseguimos alcançar nossa libertação — que para tanto seria necessária uma ética da vida, a Ética da Libertação proposta por Dussel (2002). Negar essa realidade concreta e todos os desafios que ela nos coloca seria manter o projeto vigente da forma mais ingênua possível.

No Brasil, esse contexto perverso do capitalismo avançado vem afetando de maneira particularmente intensa as populações jovens nos últimos anos. Além do aumento da proporção de jovens no conjunto da população nacional¹⁶, evolui também a associação presente na sociedade de situações de crescimento da violência, criminalidade e *desvio social* com as juventudes.

Como vimos, existem pelo menos quatro distintas concepções a respeito de juventude, além do critério cronológico e dos diversos recortes sócio-culturais. Existem visões que enaltecem esse período da vida, romantizando-a ou tornando-a num *estilo de vida* dentro da sociedade do consumo, mas, de um modo geral, a visão negativa prepondera sobre os(as) jovens, especialmente sobre aqueles(as) pertencentes a segmentos marginalizados ou desqualificados pela sociedade.

Na medida em que existe uma representação social da juventude como irresponsável, muitos são discriminados simplesmente por ser jovens [...]. Um outro motivo de discriminação é o estigma de morar na periferia, que é associada com miséria, violência e criminalidade. Assim, o local de moradia, por si só, é um fator de exclusão no trabalho e na escola. Tais discriminações são reforçadas por não aceitarem, *os adultos e a mídia, uma maneira de vestir* que é peculiar não somente a esses jovens, os pobres, mas que no seu caso codifica-os negativamente [...]. O preconceito racial é, segundo os jovens residentes em periferias dos centros urbanos, um condicionador de violências, das quais participam todos os envolvidos. [...] também ocorre discriminação devido aos estereótipos em torno das opções de exercício da sexualidade e das atividades artísticas a elas associadas no imaginário social [...]. Os jovens que freqüentam projetos que trabalham na área de arte e cultura seriam discriminados também em virtude do seu passado de pichadores, de membros de gangues ou porque integram um movimento (hip-hop), o que os identifica como “marginais”. (CASTRO, ABRAMOVAY, 2002, p. 157, 158, 160)

¹⁶ No Brasil há mais de 34 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 24 anos segundo a *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2008* publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O documento apresenta, dentre outros dados, o número da população residente do país no ano de 2007 (189 milhões e 820 mil habitantes), assim como a sua distribuição percentual por grupos de idade (5,4% de 15 a 17 anos e 12,6% de 18 a 24 anos, totalizando assim mais de 34 milhões de jovens). No que se refere à América Latina, conforme o Observatorio Demográfico n. 3: *proyección de Población* (abril/2007) do Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población, pertencente à Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), a população nesta mesma faixa etária encontra-se em torno de 102 milhões. Quando se inclui o Caribe, o número aumenta para 106 milhões, segundo o relatório *Trabajo Decente y Juventud — América Latina de 2007* produzido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT).

As ações e políticas formuladas e destinadas aos(às) jovens a partir dessa abordagem assinala um caráter compensatório e de contenção do risco pessoal e social que representam, muito presente nos anos 80 aos 90, e que começou a ser questionada a partir do enfoque *jovem como solução* e não como problema. (ABRAMO, 2005)

Com a parceria da família, da escola e de toda a sociedade busca-se a adoção de uma nova postura: enxergar o jovem não como problema, mas como solução para as suas próprias questões e para as questões sociais. (COSTA, 2001, p. 169)

O levantamento da produção acadêmica para este estudo abrangeu dissertações e teses desenvolvidas a partir do ano 2000 em programas nacionais de pós-graduação em educação, psicologia, serviço social, sociologia e outras ciências humanas. Encontramos quatro dissertações de mestrado e uma tese de doutorado que tratam diretamente do tema. Apenas duas realizam duras críticas ao Protagonismo Juvenil porque acreditam ser uma proposta que vem sendo utilizada para manter o *status quo* (KLEIN, 2004; SOUZA, 2006). Nas demais, ainda que os(as) pesquisadores(as) tenham considerado as perspectivas dos(as) jovens sobre o tema estudado (ESTEVES, 2005; PIZZOL, 2005; LIMA, 2003), estes(as) não são chamados(as) de *protagonistas* formalmente pelos seus grupos, projetos ou instituições. Nossa investigação, no entanto, apresenta este diferencial e nos parece ser significativo para a análise do problema de pesquisa. Isto porque levantamos a hipótese de que a denominação explícita de *protagonistas* pode fazê-los(as) sofrer uma pressão maior no que se refere à assunção deste papel, bem como a frustração quando não o alcança ou mesmo a busca incessante por atingir um padrão de excelência de participação, tornando o Protagonismo Juvenil num *troféu* ou mesmo num ideal distante e difícil de atingir.

De qualquer forma, é importante apontar que não é a mera denominação que garante o Protagonismo Juvenil, visto que mesmo que os sujeitos dos estudos supracitados não tenham sido chamados de protagonistas por seus grupos, projetos ou instituições, tais estudos apresentam elementos de sua proposta. A investigação de Esteves (2005), por exemplo, foi realizada com jovens do Programa de Educação para o Trabalho do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) em Ribeirão Preto/SP, programa este que “desenvolve competências agregando valores sociais e comunitários”¹⁷. Pizzol (2005) fez seu estudo junto a jovens do ensino médio da rede pública do meio-oeste catarinense e seus resultados apontaram que o fenômeno do Protagonismo Juvenil, ainda que com diferentes nomes e noções, sugere, em tese, significações positivas sobre os(as) jovens e “recebeu uma

¹⁷ Disponível em: <http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a13139.htm&testeira=1029>

avaliação favorável por parte dos alunos” (p. 106). O trabalho de Lima (2003) partiu do pressuposto de que “a construção de saberes significativos e a criação de estratégias de sobrevivência” (p. 41) são expressões de Protagonismo Juvenil e com os seus resultados afirmou-se que os jovens do Projeto Nossa Casa da comunidade Chico Mendes (Florianópolis/SC) são “protagonistas da história” (p. 84). Por fim, temos a pesquisa de Brener (2004) com a Casa dos Meninos em São Paulo/SP, cujo ponto de partida foi a observação de que os jovens da entidade têm “participação ativa” (p. 8) seja nela própria, na comunidade ou em espaços políticos.

Como será possível observar no decorrer deste capítulo, a proposta do Protagonismo Juvenil contém os elementos apresentados por estes estudos, seja por meio de expressões ou sentidos similares.

Todos os trabalhos se reportaram, uns de forma mais aprofundada, outros menos, à produção do pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa como aporte teórico do Protagonismo Juvenil. Regina Magalhães de Souza (2006), em sua tese de doutorado, realiza um resgate histórico da utilização do termo e indica que, no Brasil, a organização pioneira foi a Fundação Odebrecht¹⁸, tendo Antônio Carlos Gomes da Costa, então prestador de consultoria, como ator-chave na sistematização e construção de um marco teórico da proposta.

Não encontramos, pois, nenhum outro(a) autor(a) brasileiro(a) que tratasse do Protagonismo Juvenil num outra perspectiva que não a de Antônio Carlos, nem mesmo autores(as) que abordassem puro e simplesmente o conceito de protagonismo de forma aprofundada.

Maria da Glória Gohn, em sua obra “O Protagonismo da Sociedade Civil” (2005), assinala que a palavra protagonismo tem origem grega e significava *lutador principal de um torneio* (conforme demonstra Costa, *protos* = principal e *agonistes* = luta), passando por *ator principal* de um enredo teatral ou literário, até chegar nos dias atuais com a apropriação pelas ciências sociais para denominar os atores que desenvolvem as ações de um movimento social. Costa & Vieira (2006) acrescentam que o(a) protagonista pode ser uma pessoa adulta, um(a) jovem, um grupo, uma instituição ou mesmo um ente do Estado. Rossana Reguillo (2003), por outro lado, utilizou a denominação para tratar dos(as) jovens como principais operadores do aumento da violência na América Latina na última década em função do fortalecimento da crise estrutural.

¹⁸ Para informações sobre a Fundação: www.fundacaoodebrecht.org.br

De posse dessas considerações, podemos agora esboçar a proposta desta “modalidade de ação educativa” (COSTA, 2001, p. 179).

Costa (2001), ao refletir sobre o tipo de jovem que queremos formar, propôs a idéia do Protagonismo Juvenil como forma de preencher uma lacuna teórico-prática nesse campo. Segundo ele, durante o século XX o mundo capitalista pautou-se por um ideal de homem autônomo e pouco solidário, enquanto que o mundo socialista cultivou um tipo exatamente inverso. Dessa forma, “o desafio de construir um novo horizonte antropológico para a educação, nesta reta final do século e do milênio, tem levado muitos educadores a se voltarem para a formação do homem **autônomo e solidário**, aproveitando, assim, o melhor dos dois mundos” (Ibidem, p. 172).

Neste sentido, o Protagonismo Juvenil, mais do que eliminar situações de risco, busca preparar o(a) jovem para a cidadania, desenvolvendo-o(a) pessoal e socialmente¹⁹, criando espaços e condições para que o(a) mesmo(a) exerça um papel central na resolução de problemas concretos que não se limitem ao seu contexto individual ou familiar por meio de práticas e vivências e na perspectiva de que atue como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, sendo o aumento da participação democrática da população seu fim político. (Ibidem)

Nesta proposta, o(a) jovem é o(a) adolescente ou, no máximo, o(a) jovem adulto(a), tendo o Estatuto da Criança e do Adolescente como parâmetro de entendimento deste sujeito, de modo que o mesmo é visto com em condição peculiar de desenvolvimento exigindo a presença do(a) educador(a) como “pólo ordenador”²⁰ (COSTA, VIEIRA, 2006, p. 22).

Ainda que defenda a participação dos(as) jovens nas mudanças sociais, recusa a possibilidade de sua atuação messiânica ou puramente ativista, reafirmando a idéia de construção de uma autonomia progressiva (até chegar na autonomia adulta) e reconhecendo os limites da total resolução dos problemas dos(as) adolescentes, do contexto escolar, comunitário ou social. Não pressupõe, portanto, que toda a responsabilidade pela solução seja dos(as) jovens, mas privilegia a ação conjunta e as relações de parceria com os adultos. Os(as) educadores(as), dessa forma, ao optar pelo desenvolvimento de propostas de Protagonismo Juvenil, devem possuir, além do compromisso ético, uma clara vontade política no sentido de

¹⁹ Para Costa (2006), do ponto de vista do desenvolvimento pessoal, o Protagonismo Juvenil é um direito para os(as) jovens. Do ponto de vista do desenvolvimento social, é um dever.

²⁰ O(a) educador(a), portanto, é “irradiador de referências” (COSTA, VIEIRA, 2006, p. 22) das relações que o(a) jovem estabelece consigo próprio, com os pares e com a ação protagônica. Nesta afirmação, leva-se em conta a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento do(a) jovem.

contribuir com a construção de uma sociedade que respeite os direitos de cidadania e com a participação democrática da população. Devem ainda não só conhecer o assunto em profundidade como também envolverem-se emocionalmente com a causa da dignidade do(a) adolescente de modo que evitem posturas que inibam a participação plena do(a) mesmo(a). (Ibidem)

A condução do trabalho junto aos(às) jovens ocorre em quatro etapas: apresentação da situação-problema, propostas de alternativas ou vias de solução, discussão das alternativas de solução apresentadas e tomada de decisão, sendo que, ao final, “o grupo estará apto a elaborar um projeto” (Ibidem, p. 220). As ações protagônicas também obedecem uma seqüência de etapas que vai da iniciativa da ação, seu planejamento, execução e avaliação, até a apropriação dos resultados (COSTA, 2001). Mais etapas são delineadas quando do tratamento da relação entre educadores(as) e jovens: dependência (o adulto desenvolve toda a seqüência sozinho), colaboração (parceria entre adultos e jovens) e autonomia (jovens têm a iniciativa na realização de todas as etapas das ações e o papel do adulto não é eliminado, mas transforma-se em facilitador do processo). (COSTA, VIEIRA, 2006)

O protagonismo juvenil é uma forma de atuação com os jovens, a partir do que eles sentem e percebem da sua realidade. Não se trata de uma atuação para os jovens, muito menos de uma atuação sobre os jovens. Portanto, trata-se de uma postura pedagógica visceralmente contrária a qualquer tipo de paternalismo, assistencialismo ou manipulação. (COSTA, VIEIRA, 2006, p. 23)

O fato é que, para nós, por mais que a proposta do Protagonismo Juvenil apresente pressupostos que nos levam a pensar como sendo emancipadores dos(as) jovens, sua composição em *etapas* das ações desenvolvidas e os *níveis de protagonismo* obtidos em cada uma a transforma num processo mecanicista e desconsidera toda a dinamicidade da formação humana. Como afirma Paulo Freire (2006, p. 99), “o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir [...]. O *sonho* é assim uma exigência ou condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz”.

No que se refere ao grupo, a tendência à grupalidade é valorizada porque é espaço de expressão, construção da identidade, experimentação e exercício de uma autonomia relativa no que se refere ao mundo adulto. O desenvolvimento da sociabilidade dos(as) jovens é importante para a democracia participativa que se almeja, isto é, aquela que é genuína e livre de perspectivas legalistas. (COSTA, VIEIRA, 2006)

É imprescindível que esta participação seja de fato autêntica para que possa contribuir na formação do(a) jovem, tanto do ponto de vista pessoal como social²¹. (COSTA, 2001)

Participar, para o adolescente, é influir, através de palavras e atos, nos acontecimentos que afetam a sua vida e a vida de todos aqueles em relação aos quais ele assumiu uma atitude de não-indiferença, uma atitude de valorização positiva. (COSTA, VIEIRA, 2006, p. 176)

Envolve a discussão, tomada de decisões, planejamento, execução e avaliação de ações, lançando mão de sua capacidade criativa e transformadora e que pode se dar por meio do voluntariado, na ampliação do olhar para as questões do bem comum e realizando aquilo que está ao seu alcance a partir do momento e das experiências de vida pelos quais passa. (Ibidem)

Costa & Vieira (2006) indicam também a existência de três campos nos quais os(as) jovens podem protagonizar: as políticas públicas, o campo do direito e a prática social²², sendo que nesta última realiza uma separação em duas áreas: as organizações que prestam serviços públicos e as organizações que lutam por direitos.

Se para o Protagonismo Juvenil, conforme já mencionado, a participação social do(a) protagonista compreende seu envolvimento ativo em ações, no entanto, pensamos que nem toda participação social pode ser configurar uma ação protagônica. Isso porque “existem formas de participação que são a negação do protagonismo. A participação manipulada, a participação simbólica e a participação decorativa são formas, na verdade, de não-participação” (COSTA, 2001, p. 179).

Entendemos que a participação não pode ser dada, mas “é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual” (DEMO, 1996, p. 18).

Se “[...] o verdadeiro aprendizado é participação ativa, comprometida no processo histórico-cultural” (FIORI, 1986, p. 9), então pensamos que só se aprende a participar de forma autônoma, participando. Não se pode manipular ou *treinar* os(as) jovens

²¹ Costa & Vieira (2006) expõem uma escada da participação com 10 degraus: da participação manipulada à participação condutora, a última na escala. Contudo, não esclarecem como foi construída e a partir de quais referenciais teóricos.

²² Entendemos que os autores têm uma concepção distinta da nossa no que se refere à prática social, pois parecem reduzi-la ao âmbito das organizações, especialmente das não-governamentais. Vale destacar que um dos conceitos-chave desta investigação é a *participação social de jovens denominados(as) protagonistas*, configurando-se como a *prática social* a ser pesquisada. Reconhecemos, no entanto, que desta prática social se desdobram diversas outras que são abordadas no capítulo 4.

para a participação porque esta não é um conteúdo pronto e acabado, algo a ser inserido em suas consciências. Ao contrário, algo que somente pode ser aprendido na práxis grupal (BORDENAVE, 1994).

Por outro lado, nos deparamos com a inevitabilidade das vítimas e da não-participação de todas elas, conforme assinala Dussel (2002), o que nos leva ao esforço de compreender que não há “inteligência infinita” (Ibidem, p. 373) e que por isso mesmo o ser humano é sempre inconcluso.

Em toda prática social ocorrem processos educativos, como podemos verificar nas dissertações de mestrado de Cristiano Tierno de Siqueira (2006) e de Lígia Maria Portela da Silva (2007), defendidas na mesma área de concentração e linha de pesquisa deste trabalho. O estudo de Cristiano Siqueira considerou o cotidiano dos(as) jovens do Movimento Hip Hop da cidade de São Carlos/SP e apresentou como processos educativos valores como “o amor pelo o que se faz, a necessidade do trabalho coletivo, o pertencimento a uma comunidade, o respeito, o esforço, a criatividade” (p. 9). Já a pesquisa de Lígia da Silva analisou como se educam educadores(as) e educandos(as) de um programa municipal de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco da cidade de Vitória da Conquista/BA e verificou como processos educativos o “fazer juntos, dialogar, buscar a coerência, reconhecer a própria história, tentar ver além das aparências a partir da fé no ser humano, ter e proporcionar espaço para ser e agir” (p. 114).

Se considerarmos as ações protagônicas, ainda que executadas por uma única pessoa, como constituídas sempre pela práxis coletiva, então acreditamos que todos os envolvidos são sujeitos (jamais objetos ou seres manipulados) do processo. Freire (2006, p. 109) afirma que “[...] toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos”. Assim também compreendemos as ações protagônicas que, conforme podemos analisar da proposta do Protagonismo Juvenil, são educativas²³. O que as caracterizam são os envolvidos como verdadeiros sujeitos da ação, das e nas relações e não se são atores principais e exclusivos delas. Por exemplo, o(a) jovem que não esteve à frente de uma reivindicação pública ou oficina educativa em uma escola pode ter *protagonizado* de outra forma, uma vez que participou como *sujeito* de algum momento do processo, isto é, pode não ter sido seu ator principal (seu *líder*), mas contribuiu de maneira autônoma, porém coletiva e intersubjetiva no

²³ Educativas porque pressupõem aprendizagens tanto para os(as) jovens protagonistas quanto para as pessoas que delas participam. O trecho a seguir elucida a análise: “Conquistar, fortalecer e ampliar a experiência democrática na vida das pessoas, das comunidades e dos povos é e sempre será o objetivo maior de todo protagonismo juvenil autêntico. Trata-se, para o adolescente, de uma oportunidade de vivência cidadã concreta, como etapa imprescindível do processo de desenvolvimento pessoal e social pleno”. (COSTA, VIEIRA, 2006, p. 176)

processo de sua realização (como na pesquisa de informações e materiais para a ação, em sua discussão e planejamento, no estabelecimento de contatos e parcerias, etc.). Essa perspectiva, a nosso ver, sai do âmbito linear e da rigidez das *etapas* postas pela proposta do Protagonismo Juvenil.

Juarez Dayrell ao assumir, em seu artigo *O jovem como sujeito social*, a concepção de sujeito de Bernard Charlot assinala que para este “o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere”. (DAYRELL, 2003, p. 42)

A educação ocupa papel central no interior da proposta do Protagonismo Juvenil porque é tomada como seu campo, sendo a própria proposta denominada de *modalidade de ação educativa*. Há momentos em que Costa & Vieira (2006) a ela se referem como “educação para a participação democrática” (Ibidem, p. 139), como “uma importante estratégia de educação para a cidadania” (Ibidem, p. 153) ou ainda como “método educativo” (Ibidem, p. 252). Sem levar em conta que os autores enfatizam sua posição por um “sólido e objetivo realismo pedagógico” (Ibidem, p. 24) enquanto defendem a diretividade a ser exercida pelo(a) educador(a) na relação com o(a) jovem. Para eles, um dos desafios é justamente “conceber o papel do educador como organizador e co-criador de acontecimentos, sem, por outro lado, deixar de ver no educando uma fonte de iniciativa, compromisso e liberdade” (Ibidem, p. 125). Isto nos leva a uma aproximação do pensamento de Freire (2004, p. 26) sobre “a importância do papel do educador”, assim como a um distanciamento quando entendemos que, para este, tal papel não significa somente *facilitar* as aprendizagens e *levar em consideração* o(a) educando(a) nesta *co-criação de acontecimentos*. Compreendemos que para Freire, portanto, tem-se uma ênfase maior na concepção de educador(a) e educando(a) como sujeitos do processo educativo, sendo o “ensinar a pensar certo” (Ibidem, 27), isto é, ensinar a problematizar, a exercer a curiosidade e a criatividade, a ler o mundo criticamente, uma tarefa fundamental do primeiro.

A partir desta centralidade da educação no Protagonismo Juvenil, observamos a abordagem de que trata Abramo (2005), já mencionada neste trabalho, do(a) jovem como um ser em preparação para o mundo adulto. Aliás, tal perspectiva perpassa toda a proposta do Protagonismo Juvenil dentro do pensamento de Antônio Carlos Gomes da Costa (2001; 2006).

Aqui, em nossa análise, se apresenta uma primeira ambigüidade: a proposta preconiza uma mudança de paradigma da visão sobre o(a) jovem (*de problema à solução*), passando a lhe atribuir um papel central nas mudanças do presente, mas, ao mesmo tempo,

ênfatiza a idéia do alcance de uma autonomia presumidamente plena²⁴ que só será possível na idade adulta, como podemos verificar a seguir:

A quantidade e a qualidade das oportunidades de participação na resolução de situações reais postas ao alcance dos adolescentes influenciam de maneira decisiva nos níveis de autonomia e de autodeterminação que eles serão capazes de alcançar na vida familiar, profissional e cívica, quando atingida a idade adulta. (COSTA, VIEIRA, 2006, p. 176-177)

Outra passagem também fornece essa dimensão, agora se referindo a um segmento da população juvenil afetada por mais vulnerabilidades sociais:

Nesse segmento da nossa juventude, as ações de protagonismo juvenil são mais que necessárias. Elas representam uma forma construtiva de socialização e uma oportunidade real de desenvolver o seu potencial como pessoas, *futuros profissionais e cidadãos*. (COSTA, VIEIRA, 2006, p. 114; grifo nosso)

Num primeiro momento de contato com a proposta, temos a impressão de que se preconiza o entendimento de que os(as) jovens *já são* cidadãos(ãs) e sujeitos capazes de contribuir com as mudanças sociais, não importando a que segmento da população pertencem ou quais vulnerabilidades os(as) afetam.

É possível que tal ambigüidade ocorra devido à compreensão de que são *sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento* e, como acontece na ONG da qual participam os(as) jovens desta pesquisa, da oscilação entre *atendidos(as)* — ou assistidos(as) — e *sujeitos de direitos e participação*. Podemos dizer de uma alternância constante entre a perspectiva de uma sociologia funcionalista e a tese da moratória (GROPPO, 2009), isto é, entre a idéia de juventude como anormalidade e, portanto, da necessidade de integração social, e da juventude como *fase* da vida para experimentação e transformação social.

A proposta do Protagonismo Juvenil

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

²⁴ No entendimento de Costa & Vieira (2006, p. 234), “a adolescência pode ser encarada, do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e social, como transição da heteronomia da infância à autonomia do mundo adulto”. Por isso mesmo, o(a) jovem possui uma “autonomia relativa” (Ibidem, p. 22). No capítulo específico sobre o assunto, os autores tratam da “Escada do Desenvolvimento Pessoal e Social do Ser Humano” (Ibidem, p. 240) que contém 12 degraus, sendo o primeiro a *identidade* e o último a *plenitude plena*. É aqui que, a nosso ver, se encontram os *níveis de autonomia* mencionados pelos autores no decorrer da obra. Apresentam ainda uma pirâmide com “Os Três Caminhos da Auto-Realização e da Plenitude Humana”: “vida cívica (cidadania), vida afetiva (amor) e vida produtiva (trabalho)” (Ibidem, p. 241). Os autores não esclarecem quais referenciais teóricos serviram de suporte para a construção da escada ou da pirâmide.

das regras básicas do convívio democrático o jovem vai atuar, para, *em algum momento do seu futuro*, posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em idéias, mas principalmente em suas experiências concretas. (COSTA, VIEIRA, 2006, p. 165; grifo nosso)

Nesta passagem é possível notar, além da noção de preparação para o futuro, a ênfase na ação e na não necessidade de tomada de algum posicionamento político, levando-nos a apontar uma segunda ambigüidade.

A tese defendida por Regina Magalhães de Souza (2006) é a de que o protagonismo juvenil se configura como encenação — simulação do real onde os sujeitos atuam de acordo com papéis predeterminados — e implica em anulação da política — ação que implica luta e possibilidade de mudança — pela adoção do *fazer coisas* (na maior parte das vezes, trabalho voluntário), forjando um consenso por meio do discurso (que é de adultos) onde o(a) jovem protagonista é *objeto* e não sujeito de ações governamentais e não-governamentais.

Essa hipótese já tinha sido tratada por nós em 2003, na monografia de conclusão do curso em pedagogia intitulada *A Educação do Voluntariado Jovem: formação crítica ou alienação?*, na qual desenvolvemos críticas sobre a formação do(a) jovem pela prática do voluntariado que justamente preconizava *o agir* em detrimento *do pensar*, partindo do pressuposto de que detinha uma certa “imunidade ideológica” (p. 103).

Segundo Costa (2006, p. 165), “em vez de optar para agir, o jovem age para optar”. Mas num outro momento de sua obra, quando trata do voluntariado como uma forma de protagonismo juvenil, assinala:

[...] uma pessoa que se mobiliza é aquela que *pensa*, sente e atua em favor de uma causa sem romper com a sua vida familiar, escolar, profissional e comunitária. Trata-se de uma *decisão* de natureza pessoal, uma *opção* que é fonte de prazer, de gratificação, de sentido e de auto-realização para quem se mobiliza em favor de uma *causa* com a qual está comprometido em níveis profundos e não apenas num plano superficial. (COSTA, VIEIRA, 2006, p. 209; grifos nossos)

Costa se refere à não imposição de posições político-ideológicas aos(às) jovens, defendendo a sua atuação nos espaços escolar e sócio-comunitário para, gradativamente, definirem suas posições no processo de construção de suas autonomias como pessoas, trabalhadores(as) e cidadãos(ãs). Por outro lado, a própria proposta do Protagonismo Juvenil já não está carregada de posicionamentos (de adultos, inclusive), sendo, então, esta uma defesa contraditória?

De fato, as “novas formas” de participação, supostamente despidas de ideologias, motivo pela qual garantiriam a “autonomia” (melhor dizendo, isolamento) do indivíduo, opõem-se às “tradicionais” ou “clássicas” e vêm ocupando o seu lugar. Em geral, são apresentadas como formas de *participação, intervenção, atuação* e não de *ação política*. [...] O discurso não se apresenta como político, o que lhe garante maior eficácia. Alcança uma penetração maior pelos meandros das instituições, organizações e relações sociais, além de uma aplicação mais geral no comportamento dos indivíduos, dificultando a possibilidade de resistência e oposição. (SOUZA, 2006, p. 87)

Keil (2004) analisou o comportamento político de jovens universitários brasileiros da contemporaneidade comparando-o com a experiência de jovens dos anos 60 e 70 (ou seja, de jovens do movimento estudantil no contexto da ditadura militar). Chegou à conclusão de que os primeiros, em geral, estão mais apáticos e despolitizados, ao contrário dos segundos que foram mais engajados e reivindicativos politicamente.

Nossa posição, contudo, pretende não cair no denunciamento e mera desqualificação das juventudes dos dias atuais, embora deseje realizar uma análise crítica. Para além da *acusação*, pretende-se contextualizar a questão, indicando outras formas de participação e uma perspectiva propositiva²⁵.

Janice Sousa (1999), também analisou o comportamento político de jovens (dos anos 90), apresentando a militância política de grupos situados no associativismo voluntário, movimentos populares, de identidade ou contraculturais e Pastoral da Juventude. Para a autora, o conteúdo das ações de tais grupos não representa nem avanço nem retrocesso, mas o que é possível no atual momento histórico.

Segundo Müxel (1997), a partir da década de 90, em função da falta de credibilidade da política — corrupção, fraudes, desvio de verbas, noção de distância da população e de defesa de interesses particulares, etc. — as juventudes começaram a buscar um novo repertório político que convergisse antes que divergisse, que unisse antes que diferenciasse e onde as idéias fossem “desideologizadas” (Ibidem, p. 155) em prol da eficácia, competência e boa vontade políticas. Este novo repertório político atenderia a expectativa de uma comunicação genuína entre as pessoas, entre dominantes e dominados(as), em nível local ou global e no respeito às diferenças culturais e às singularidades, fazendo com que houvesse uma intensificação da participação por meio de ações pontuais e de acordo com os interesses específicos de determinados grupos. Dessa forma, iniciou-se um processo no qual a direita e a esquerda se nivelaram, tiveram sua credibilidade e pertencimento fragilizados, sendo

²⁵ A nosso ver, o trabalho de Regina Magalhães de Souza (2006), por exemplo, é rico em análises e argumentações críticas sustentadas por vasto e consistente material de pesquisa, mas não apresenta propostas ou perspectivas de superação dos problemas apontados.

substituídas pelas *idéias de consenso, reconciliação de interesses* e recusa de rótulos e conflitos. A nova forma de agir estabeleceu a idéia de “associação” e de um avançar por “passinhos”, não para “mudar o mundo”, mas para “melhorar as coisas” (Ibidem, p. 162). Em suma, “idealismo e utilitarismo se misturam para definir formas de engajamento mais ‘fraternais’” (Ibidem, p. 163).

Para Novaes (2000, p. 53),

os jovens de hoje querem ser diferentes, pessoais e visíveis. Em outras palavras, o sucesso da ação por eles proposta está relacionada com a assunção das diferenças sociais, com o desejo de transformar sentimentos pessoais e com a eficácia da visibilidade da sua presença. [...] Assim, em vez de se apresentarem em nome de um coletivo, querem a visibilidade e se colocam pessoalmente num trabalho que não se pensa como politicamente correto — poderia ser pensado como “solidariamente correto”.

A visão da autora, conforme ela mesma afirma, é bastante positiva, pois a participação juvenil dos dias de hoje não se caracteriza por um discurso político articulado como o das gerações passadas, mas por atividades culturais e experimentos sociais que podem trazer para a agenda pública a temática dos sentimentos e de mudança de mentalidades.

Outros(as) autores(as) também mencionam, nem sempre de forma positiva, essa perspectiva mais plural de pensamento e atuação das juventudes. Já no final da década passada, Mische (1997) apontou a possibilidade de várias manifestações dos(as) jovens a respeito de uma nova consciência de cidadania, sem grandes dimensões utópicas, mas “mostrando outras formas, mais pragmáticas e delimitadas, de ligar as preocupações e aspirações pessoais com visões mais amplas da sociedade e seus problemas” (MISCHE, 1997, p. 148). Celso Ferretti, Dagmar Zibas e Gisela Tartuce afirmam que “o protagonismo pode encaminhar a promoção de valores, crenças, ações, etc. de caráter mais adaptativo que problematizador” (FRERRETTI, ZIBAS, TARTUCE, 2004, p. 418).

Por fim, Zebral Filho, no artigo *Juventude e Democracia* (2001), indica que

ao fim da polarização ideológica, que aglutinava a juventude em torno de grupos bem definidos de contraposição e apoio ao *establishment*, sobrevêm a diversidade de alternativas e grupos de representação, que exigem atitudes de mediação de contrários e de convergência política. Isto significa a necessidade inequívoca de desenvolver para a vida política a capacidade de lidar com o pluralismo (e por conseguinte com a divergência), aceitando a existência de multiplicidade de interesses na sociedade, múltiplas concepções de Estado, de poder e de interesse público; eliminando sectarismos, revanchismos e preconceitos. Enfim, a juventude deve educar-se não somente para o jogo das pressões legítimas, mas também e principalmente, para o diálogo democrático, abrindo espaço com maior frequência a formação de alianças políticas entre setores convergentes em torno de interesses juvenis comuns.

O que estamos problematizando a partir das considerações destes(as) autores(as) é, por um lado, a multiplicidade de formas de atuação e participação juvenis, porém demasiadamente focalizadas, manipuladas por adultos e por interesses dominantes e, por outro, a desqualificação desta multiplicidade e sua homogeneização quando se defende o caráter contestatório e altamente politizado das juventudes dos anos 60 e 70. Entendemos, pois, que algo existe de verdade em ambos os lados. Neste sentido, somos favoráveis à diversidade das juventudes e seus modos plurais de agirem, manifestarem-se, participarem da sociedade, no entanto, nos é de suma importância que tais modos sejam situados num contexto social, político e econômico mais amplo para que seja possível mais clareza de objetivos, a serviço de que e de quem estão.

O avanço do neoliberalismo no país, com implantação de políticas de privatização e com a transferência de responsabilidades estatais para o chamado *terceiro setor*, os inúmeros escândalos envolvendo nossos representantes eleitos, além das promessas de promoção social não realizadas pelo regime democrático (RIBEIRO, 2004) fizeram com que a política perdesse o prestígio, não só pelo segmento juvenil, mas pela sociedade em geral.

Se nas décadas de 60 e 70, os(as) jovens (do ensino superior e de classe média, não custa lembrar) agiam de forma mais politizada e contestadora talvez porque o *inimigo* estava mais definido e *palpável*. A partir dos anos 90, com a hipervalorização das juventudes como *estilo de vida*, o consumismo e todo contexto social, político e econômico já relatado, pairam no ar as *sutilezas* e perversidade do sistema capitalista, favorecendo certamente a *política do consenso*, as preocupações e ações localizadas e o esfumaçamento das ideologias e posições políticas. É nessa década também que o voluntariado ganha nova roupagem, arrebanhando os(as) jovens que estão inseridos(as) em toda esta conjuntura.

Adair Sberga em 2001, Ano Internacional do Voluntário, publicou a obra *Voluntariado Jovem: construção da identidade e educação sociopolítica* na qual assinalou a idéia do voluntariado como *proposta educativa* para os(as) jovens. Nas palavras da autora:

com a convicção de que *o jovem é uma força de transformação histórica*, e ancorada na vertente antropológica humanista, a proposta do voluntariado educativo se apresenta como um dos recursos valiosos que podem contribuir para a formação integral do adolescente e do jovem. Além de ser um campo de *treinamento de liderança*, para que os jovens descubram seus talentos, habilidades e capacidades de *gerenciamento*, o voluntariado contribui para que o adolescente e o jovem amadureçam sua potencialidade humana e relacional e construam com melhor embasamento sua personalidade. [...] Um empenho no voluntariado é um

convite ao jovem para *sair do indiferentismo, do conformismo* e, sobretudo, oferece aos *jovens mais pobres* um novo sentido para a vida no serviço à comunidade e aos mais sofridos. (SBERGA, 2001, p. 151 e 153; grifos nossos)

É possível observar a presença da concepção de moratória no pensamento da autora no que se refere aos(às) jovens, seja para as transformações sociais, formação de líderes (possivelmente com as devidas *competências* valorizadas pelo mercado) ou para a ajuda aos *necessitados* (aqui também é possível cogitar que as juventudes, ao mesmo tempo, são concebidas como *problema social* e que ações voluntárias podem *prevenir* ações de violência ou ruptura social). O destaque maior reside na idéia de que o voluntariado é uma boa opção de atuação aos(às) *jovens pobres*.

Segundo Sposito & Corrochano (2005, p. 165-166),

de certo modo, ocorre um novo ocultamento ou naturalização das condições em que as desigualdades sociais operam, pois na ausência de direitos assegurados resta aos atores jovens, muitas vezes sem nenhum apoio de caráter mais duradouro, a tarefa de construir um projeto voltado para o “desenvolvimento local ou comunitário”, deslocando-se para o sujeito a responsabilidade de empreendimentos que não seriam a rigor de sua alçada. Sempre há o risco da mera farsa ou do simulacro de projeto de ação coletiva. Mas, se os jovens são responsáveis pelo projeto, provavelmente poderão sentir-se também responsáveis por seu fracasso, individualizando situações que encontram seus limites nas barreiras estruturais das desigualdades. [...] Como se trata de uma tarefa praticamente irrealizável, na maioria das vezes o “protagonismo” juvenil e a mobilização dos jovens permanecem no campo do discurso que dissimula a inexistência de práticas inovadoras.

Muitos(as) jovens para serem *salvos(as)* do desemprego e dos processos de exclusão recebem bolsas-estímulo para participar de programas governamentais, sendo obrigados(as) a fornecer como contrapartida ações voluntárias em suas comunidades.

Para além do evidente benefício que o acesso à renda promove, as exigências de contrapartida constituem novos modelos que, se não estiverem submetidos à crítica, serão potencialmente disseminadores de novas formas de dominação, obscurecidas pelo discurso da inserção social e da cidadania. (Ibidem, p. 167)

A universalização e expansão da educação pública também contribuíram para escamotear o problema do desemprego entre a população jovem. Além de *ocupar o tempo* dos(as) jovens que não têm emprego, tal situação os(as) *ensina* a se auto-responsabilizarem pela vivência da condição e é funcional à reprodução do capital (MACENO, 2007).

Ainda que em outros momentos históricos já se tenha percebido indícios de características juvenis *protagônicas*²⁶ é nos últimos 15 anos, aproximadamente, que o discurso do Protagonismo Juvenil e elementos de sua proposta se pulverizam entre organismos internacionais, órgãos e políticas de governo, chegando às ONGs que passam a nomear seus projetos ou a, pelo menos, inserir em seus objetivos os princípios desta modalidade de ação educativa para adquirir financiamentos públicos ou privados.

Em Campinas, no Suplemento do Diário Oficial do Município Nº 9.510 de 09 de outubro de 2008²⁷, foi publicada a Resolução Nº 01/2008 da Secretaria Municipal de Cidadania, Trabalho, Assistência e Inclusão Social (SMCTAIS) que "disciplina as Diretrizes, Objetivos Gerais, Indicativo de Estratégias Metodológicas, Medidas Estratégicas e Prioridades, de cada nível protetivo de assistência social, para o co-financiamento da rede executora de Assistência Social no Município de Campinas, no exercício de 2009" (p. 2). O Anexo I trata da Proteção Social Básica que inclui o Programa de Enfrentamento à Vulnerabilidade da Família. Este, por sua vez, integra vários eixos, sendo um deles o Serviço Socioeducativo para Adolescentes e Jovens de 14 a 24 anos que é composto por 4 sub-eixos: o segundo deles é chamado de *Protagonismo Juvenil* (os outros três envolvem aprendizagem profissional ou transferência de renda e se referem a leis, resoluções, decretos ou medidas provisórias mais antigas, algumas, inclusive, federais). Apresentamos abaixo suas diretrizes, objetivos, resultados esperados e indicativo de estratégias metodológicas (p. 3; grifos nossos):

- Diretrizes: Oferta de oportunidade de ampliação do universo informacional, desenvolvimento de habilidades e competências para estimular o protagonismo juvenil, ou seja, favorecer que o jovem possa ser *protagonista de sua própria história*, com maior *consciência crítica*, *valores éticos* e de *postura cidadã*. Garantia de atendimento, no mínimo, 02 (duas) vezes por semana.
- Objetivo Geral: Contribuir para a erradicação e/ou diminuição da incidência de *vulnerabilidade e risco social e pessoal* em adolescentes e

²⁶ Luís Antonio Groppo (2009) menciona as obras do sociólogo alemão Karl Mannheim a partir da segunda metade do século XX como “prenúncios do que seria conhecido, logo, como o direito à juventude e, bem mais tarde, como protagonismo juvenil” (p. 41). Já Regina Magalhães de Souza (2006) reconhece que o *discurso* (e não o nome) do Protagonismo Juvenil já constava dos documentos internacionais produzidos no período de 1985 a 1998, porém discorda de autores que se utilizam dessa *categoria do presente* para interpretar fatos que se referem a manifestações juvenis *do passado*, “*como se fosse atemporal, existisse desde sempre e se aplicasse a diferentes momentos históricos*” (p. 59).

²⁷ Disponível em http://suplementos.campinas.sp.gov.br/admin/download/suplemento_2008-10-09_cod81_1.pdf.

jovens de 14 anos a 24 anos residentes no município de Campinas, com ênfase no exercício do protagonismo juvenil.

- Resultados Esperados: Desenvolvimento do protagonismo juvenil; Desenvolvimento da *participação grupal*; Acesso à informação e ao mundo do trabalho; Desenvolvimento de valores éticos e de cidadania; Ampliação do universo informacional sobre *riscos sociais (drogadição, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce*, entre outras) com vistas à *prevenção*; Acesso à educação formal (matrícula, permanência e desempenho); Acesso adequado aos serviços básicos e especializado de saúde.
- Indicativo de Estratégias Metodológicas: Oferta de *grupos de reflexão*; Atividades esportivas, culturais e recreativas; *Oficinas* e cursos; Visitas e entrevistas domiciliares às famílias; Atendimento individual às famílias; Atividades grupais com famílias; Referenciamento e contra-referenciamento; Acesso à documentação civil; *Atividades de formação sociopolítica e de cidadania*.

Tal resolução da Prefeitura Municipal de Campinas, portanto, sistematiza e divulga o que ela entende por Protagonismo Juvenil, assumindo-o como diretriz para as políticas voltadas a adolescentes e jovens da cidade. Isto nos parece confirmar a hipótese de que para se conseguir financiamentos é preciso *se encaixar* num determinado tipo de trabalho chamado de Protagonismo Juvenil. Ainda que as ONGs não assumam a nomenclatura, os elementos da proposta acabam se fazendo presentes em seus projetos.

Dos conceptos están presentes en documentos de órganos del Gobierno Federal y en los de las ONGS, principalmente cuando se refieren a proyectos y programas fuertemente destinados a la juventud: *protagonismo juvenil y jóvenes en situación de riesgo social*. Dicho sea de paso que esas fueron otras ideas marcadas por pedidos sociales que conceptos basados en diagnósticos sociales y reflexiones analíticas sobre el tema de la juventud. En la gran mayoría de los casos, representaron simplificaciones que facilitaron el entendimiento de realidades socioculturales complejas y también códigos de acceso para financiamentos públicos orientados por una tanto nueva como débil conceptualización de protección social y ciudadana participativa. *Estimular el protagonismo juvenil*, expresión muchas veces encontrada en textos de proyectos variados, parece ser auto-explicativa hasta el momento en que nos preguntamos sobre su verdadero significado²⁸. (SPOSITO, CARRANO, 2003, p. 289-290)

²⁸ Buscando favorecer o entendimento do(a) leitor(a), realizamos a tradução da citação: “Dois conceitos estão presentes em documentos de órgãos do Governo Federal e nos das ONGs, principalmente quando se referem a projetos e programas fortemente destinados à juventude: protagonismo juvenil e jovens em situação de risco social. Aliás, estas foram idéias marcadas mais por apelos sociais do que conceitos baseados em diagnósticos sociais e reflexões analíticas sobre o tema da juventude. Na grande maioria dos casos, representaram

Adolescentes e jovens passaram a ser incentivados(as) a se comportarem e a terem atitudes *protagônicas* pelos adultos de suas instituições, projetos, escolas, etc., muitos dos quais, ingenuamente ou não, com verdadeiras boas intenções de retomar o caráter político e contestatório das juventudes perdido após a conquista da Constituição Federal de 1988 ou de efetivas transformações sociais.

O fato é que, hoje, alguns estudiosos(as), como Regina Magalhães de Souza (2006), levantam críticas a esta moldagem dos(as) jovens pelo Protagonismo Juvenil, uma vez que os(as) deixa dóceis e apolíticos ou que lhes imputa um atributo (*protagonista*) capaz de tornar possível ou melhor sua participação social, forjando sua subjetividade como os *adolescentes/jovens messiânicos*.

Segundo Teresa Campos (2008, p. 60), “no protagonismo juvenil não se fala no sujeito coletivo, a ênfase está no sujeito protagonista, herói de si mesmo”. De outro texto produzido com mais dois autores, vale destacar:

nossa reflexão segue no sentido de resgatarmos a importância da **participação juvenil**, tirando dela o individualismo e apresentando o coletivo como processo de construção e como possibilidade de atuação. Não é mais adjetivando a pessoa do adolescente “o jovem protagonista”, mas o trabalho coletivo de um grupo que se une para melhorar sua comunidade e para defender uma causa. (SILVA, CAMPOS, RIBEIRO, s/d, p. 10)

Para além destas críticas, nossa posição pela *dialética das juventudes*, compreende que os(as) jovens são *sujeitos de direitos e de participação*, sendo esta social, política ou popular²⁹.

A dialética das juventudes, para Groppo (2008, p. 240) se constitui na

presença de elementos contraditórios no interior dos diversos grupos juvenis, elementos que colocam constantemente aquilo que é institucional e oficialmente em

simplificações que facilitaram o entendimento de realidades sócio-culturais complexas e também códigos de acesso para financiamentos públicos orientados por uma tão nova quanto frágil conceituação de proteção social e cidadania participativa. Estimular o protagonismo juvenil, expressão muitas vezes encontrada em textos de projetos variados, parece ser auto-explicativa até o momento em que nos perguntamos sobre seu verdadeiro significado”.

²⁹ A palestra sobre o eixo orientador *Participação de Crianças e Adolescentes em Espaços de Construção da Cidadania* ministrada pela conselheira do Conselho Nacional de Políticas Públicas de Juventude (Conjuve), Heloísa Daniel, no dia 02 de julho de 2009 durante a VIII Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Campinas/SP nos forneceu elementos para caracterizar as participações social, política e popular. A primeira se constitui numa necessidade básica de todo o ser humano, sendo a passagem da consciência individual para a consciência social dos problemas coletivos. A segunda se configura por uma variedade de atividades como votar e se candidatar, filiar-se a partidos políticos, realizar manifestações, entre outras. Por fim, a popular, refere-se ao tomar parte nas decisões de governo, isto é, à democracia e ao controle pelo povo.

estado de superação, pela própria dinâmica interna das coletividades juvenis e de suas relações com a sociedade mais geral.

Sem desejar cair no relativismo, as juventudes como categoria social e também como direito não devem ser desconsideradas, pois disso pode desencadear processos importantes para o questionamento e a mudança da ordem vigente. Esta *fase* da vida, como vimos, não surgiu naturalmente, mas esteve relacionada a um projeto de sociedade moderna, mas nem por isso se pretende eliminá-la uma vez que muitas contradições sociais podem ser sinalizadas e superadas por propostas das juventudes. Dessa forma, pensar numa educação política e propô-la numa perspectiva libertadora e humanizadora não nos parece manipular e moldar as juventudes, mas contribuir com o processo de conscientização delas e da sociedade em geral.

Conforme destaca Groppo (2008, p. 245),

é possível dizer que a força e a fraqueza das juventudes modernas advêm dessa condição de relação experimental com a realidade presente. Essa condição contém o perigo da desvalorização de experiências acumuladas e comprovadas racionalmente. Mas, por outro lado, contém a possibilidade de que se conteste aquilo que parecia imutável ou de (falso) valor absoluto.

Nossa posição, portanto, não é de substituir o *Protagonismo Juvenil* pela *Participação Social Juvenil* porque a nomenclatura do primeiro *incomoda* e está demasiadamente contaminada pela imagem do(a) adolescente/jovem *estrela*. De fato, ainda que concebamos o(a) *protagonista* como o(a) *sujeito* autônomo e intersubjetivo da ação, nossa análise aponta para a coexistência da formação³⁰ do comportamento e participação do(a) jovem pela proposta, mas isso não decorre da simples nomenclatura³¹. Como vimos, pelo contexto no qual se deu a origem da sistematização do Protagonismo Juvenil e pelo o seu uso funcional para com as políticas neoliberais (além das ambigüidades analisadas), há interesses dominantes ligados à proposta e o incentivo a um tipo de participação voluntarista na qual *cada um faz a sua parte* (numa noção positivista de que *o todo é a soma das partes*), contendo, assim, uma perspectiva liberal e individualista.

³⁰ Regina Magalhães de Souza (2006), quando trata da pedagogia do Protagonismo Juvenil assinala a *formatação* (e não formação) dos(as) jovens porque estes(as) já recebem prontos os objetivos das atividades, restando-lhes apenas a decisão sobre os meios de como alcançá-los. Além disso, aponta que a primazia na atividade e a desvalorização dos conteúdos fazem com que a transmissão de valores se torne “pregação moral” (p. 200). Vale também destacar, como fez Luís Antonio Groppo (2003), as “técnicas sociais” defendidas por Karl Mannheim para influenciar os comportamentos e relações humanos, sendo a educação e a juventude “instrumentos” (p. 236) fundamentais para a planificação social.

³¹ Até porque a mudança de nome, se ele foi criado por adultos ou jovens, ou ainda se foi excluído e nada inserido em seu lugar perdem a relevância se a *prática* se mantém.

Neste sentido, o Protagonismo Juvenil tem se configurado na forma de *voluntariado jovem* no qual a participação das juventudes é invocada para ser *solução* a diversas questões sociais que o Estado não vem dando conta. Espera-se que a mobilização e solidariedade juvenis sejam direcionadas a contemplar problemas que, ideologicamente, são colocados como de responsabilidade quase que exclusiva dos indivíduos. Em outras palavras, busca-se um uso da participação juvenil, concretizada por meio de ações voluntárias, para se ocultar, e ao mesmo tempo manter, uma realidade social injusta e excludente.³²

A participação de que estamos tratando situa-se no campo da militância (não necessariamente partidária ou esquerdista) e se opõe ao voluntarismo ingênuo, isto é, compreende as contradições e disputas de poder no interior da sociedade e a busca do consenso crítico (que pode até ser o próprio dissenso), tendo em vista maior conscientização, o bem comum e as contribuições nos rumos da coletividade. O direito à participação social, política e popular pertence à qualquer cidadão ou cidadã (e não somente aos *políticos*, militantes partidários ou de movimentos sociais, ou aos *jovens protagonistas*). Participar, portanto, não é privilégio ou obrigação, mas algo inerente à vida em sociedade.

“Uma sociedade participativa seria, então, aquela em que todos os cidadãos têm parte na produção, gerência e usufruto dos bens da sociedade de maneira equitativa”. (BORDENAVE, 1994, p. 25)

2.2. Processos educativos em práticas sociais

Nosso processo de compreensão do que são práticas sociais não foi nada simples. Foram necessárias diversas leituras e re-leituras, discussões e a própria inserção como pesquisadora em uma prática social para o início de uma proveitosa reflexão. Ainda que o processo tenha sido árduo, lançamos mão, neste momento, de singelas palavras para concebê-las: entendemos que práticas sociais são exercidas por pessoas, grupos ou comunidades que interagem entre si e com a realidade social e cultural na qual vivem, convivem e ajudam a construir. A vida em sociedade inevitavelmente possibilita que elas aconteçam a todo momento, em quaisquer culturas. Se há interação, há pessoas educando-se

³² No capítulo 4, onde discutimos e apresentamos os resultados do estudo, há momentos em que nos referimos ao Protagonismo Juvenil e ao voluntariado jovem (e aos adjetivos *protagonista* e *voluntário*) para indicar as compreensões dos(as) jovens ou mesmo da ONG de que participam. Não significa, portanto, que adotamos ou defendemos tais termos e suas respectivas propostas.

umas com as outras o que confirma que processos educativos são desenvolvidos em quaisquer práticas sociais. Isso não significa, contudo, que tanto estas quanto os primeiros sejam por natureza emancipadores e humanizadores. Existem também práticas sociais e processos educativos que oprimem, excluem ou desqualificam os sujeitos. E assim se dá a transmissão e criação culturais.

Em suma, práticas sociais são constituídas nas relações estabelecidas entre sujeitos, entre estes e as comunidades ou grupos nos quais estão inseridos, seguindo dimensões mais amplas, e nelas são desencadeados diversos processos educativos. (SILVA et al, s/d)

“Nós estamos no mundo, quer dizer: coisas se desenham, um imenso indivíduo se afirma, cada existência se compreende e compreende as outras” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 548). Essa dimensão intersubjetiva das relações entre as pessoas e do mundo como o contexto em que se estabelecem nos permite pensar na existência dos sujeitos. Estes são diferentes, envolvem-se com experiências diversas, percebem por meio do corpo situado no mundo e, portanto, dialogam, ensinam e aprendem uns com os outros. Em educação, ainda que os papéis desempenhados sejam diferentes, educador(a) e educando(a) são sujeitos dos processos educativos. “Dessa maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. (FREIRE, 2005, p. 79)

É importante, pois, assinalar que embora os sujeitos possam ter pontos de vista e percepções diferentes, ainda assim consideramos que há uma realidade objetiva. Por isso mesmo, entendemos que as práticas sociais de perspectiva libertadora parecem exigir uma relação simultânea entre ação cultural local e global (Ibidem, p. 161).

Considerar essa realidade objetiva favorece o “reconhecimento do outro, como outro, como vítima do sistema que a causa” (DUSSEL, 2002, p. 373), não reduz ou desqualifica sua situação concreta, muito embora isso não seja suficiente para que saia desta condição. É preciso responsabilizar-se por este outro que interpela (Ibidem, p. 374-375).

Este reconhecimento e interpelação, por sua vez, nos remetem aos processos educativos de cunho emancipador que impulsiona a progressiva conscientização — aqui entendida como “o retomar reflexivo do movimento da constituição da consciência como existência” (FIORI, 1986, p. 3), implicando-se mutuamente com a educação. As relações de sujeitos do sistema vigente e de sujeitos vitimizados nos fazem refletir sobre o tornar evidente as práticas sociais, no processo de interpelação e de negar a negatividade das vítimas. Estas

não são “objetos formais vazios” (DUSSEL, 2002, p. 422), mas são sujeitos de um lugar, de uma cultura, de uma comunidade.

A intersubjetividade como comunicação das consciências (FIORI, 1986), como dialogicidade, implica em práticas sociais das mais diversas. Homens e mulheres só se recriam e interferem no mundo, transformando-o, porque aprendem uns(umas) com os(as) outros(as) e é porque participam ativamente do processo histórico-cultural que aprendem: a presença dos processos educativos, portanto, é constante.

As pessoas se educam o tempo todo e nos mais variados espaços e práticas sociais, e não somente na escola. Compreendemos os processos educativos como um processo recíproco, no qual

[...] o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior — o de conhecer, que implica re-conhecer. (FREIRE, 2006, p. 47)

Investigar os processos educativos ocorridos em práticas sociais escolares e não-escolares, como pretende a linha de pesquisa a que pertence este estudo, buscando compreender como as pessoas se educam ao longo de suas vidas e as relações entre estes processos e os promovidos pela escola, sempre na perspectiva de sujeitos, grupos ou comunidades desqualificados(as) ou marginalizados(as) socialmente, nos parece ser altamente relevante para a contextualização histórica, cultural e política latino-americana e sua transformação numa perspectiva de humanização, de diálogo e libertação das classes oprimidas.

Libertação esta que tem como missão

[...] devolver-lhe (ao povo oprimido) a situação de sujeito de seu próprio processo histórico-cultural. [...] A conscientização é este esforço do povo por retomar seu destino histórico, sua cultura, em suas próprias mãos. Cultura do povo, pois, e não cultura para o povo: cultura popular. [...] Em vez de ser extensão secundária do sistema educacional estabelecido, nela, na cultura popular, a institucionalização dinâmica do ensino deveria, pois, enraizar-se e nutrir-se. (FIORI, 1986, p. 10)

Vale dizer que, somente a consciência crítica não transforma a realidade, necessitando, pois, do engajamento político. (FREIRE, 2006)

A educação libertadora é aquela que deve contribuir num processo maior de libertação das classes oprimidas por meio da *conscientização*, da leitura crítica do mundo e da

interação concreta com a realidade para transformá-la. É aquela que busca a formação política de indivíduos que se percebem como parte de uma classe social oprimida e que, assumindo-se como seres históricos, lutam pela construção de uma nova realidade. É por isso que, a educação popular é um modo de conhecimento peculiar às classes populares, um processo que lhes permite “elaborar e divulgar uma concepção de mundo organicamente vinculada a seus interesses, ou seja, uma construção social da realidade educativa” (SANTIAGO, 1998, p. 67).

A relação dialética entre a compreensão crítica da realidade e a sua transformação por meio da ação dos homens e mulheres, portanto, indica a relação intrínseca entre *educação e política*.

Para Paulo Freire, a educação tem sentido porque os seres humanos são “tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo”, isto é, homens e mulheres ao tomarem consciência do mundo e de si próprios os fazem seres “não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros” e por isso mesmo capazes de intervir, de transformar e de fazer história. (FREIRE, 2000, p. 40)

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação. (FREIRE, 2003, p. 14)

Nesse sentido, fica clara a compreensão histórica de uma perspectiva progressista de educação: a de *possibilidade* de construção de uma nova sociedade, da transformação social. Isso significa também compreender a própria educação como possibilidade, não de modo ingênuo e messiânico e nem, por outro lado, de maneira fatalista. Existem diversos fatores de ordem estrutural em jogo, mas é inegável a essencialidade da educação na mudança da ordem vigente.

Para tanto, destacamos a Filosofia da Libertação de Dussel (1998) que aponta uma filosofia latino-americana proveniente dos(as) empobrecidos(as), dos(as) oprimidos(as), um pensamento-ação *de baixo para cima*, a possibilidade de emancipação das classes subalternas.

Em sua obra *Para uma Ética da Libertação Latino-Americana III: erótica e pedagógica* (1977), trata do projeto de libertação cultural popular latino-americano que “[...] não é mais do que aquele a que tende o povo oprimido. [...] O *discernimento* daquilo que se

está dando e a formulação deste projeto é a tarefa do intelectual, [...] que realiza a função de ser o *pensar estratégico* do povo”. (p. 279)

Realizamos aqui um destaque importante: como intelectuais não podemos impor “pacotes de ‘saber-agir’ organizados” (FREIRE, NOGUEIRA, 2002, p. 25) às classes populares porque entendemos que os conhecimentos que possuem são insuficientes ou inferiores aos nossos (VALLA, 1996), mas em nossa função cabe o diálogo crítico sobre aquilo que já sabem e o direito a que têm aos conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente para que melhor se organizem em suas lutas.

Dessa forma, afirmamos a relevância do convívio dialógico (OLIVEIRA, 2003) com os sujeitos, grupos ou comunidades marginalizados(as) ou desqualificados(as) pela sociedade, visto que nos humanizamos *com* os outros no e *com* o mundo, jamais sozinhos(as).

3. O CAMINHO METODOLÓGICO

Neste estudo foi utilizada a abordagem qualitativa descritiva de investigação no intuito de responder a questão de pesquisa proposta: como os(as) jovens do projeto social Núcleo de Jovens Protagonistas da Organização Não-Governamental SOS adolescente de Campinas/SP compreendem, nos múltiplos espaços em que estão inseridos(as), a participação social e as ações protagônicas, tendo como foco os processos educativos que nestas vivenciam?, bem como atingir os objetivos deste trabalho.

Esta abordagem de pesquisa considera o(a) pesquisador(a) a ferramenta fundamental para coletar os dados diretamente do contexto em que se situa o objeto de estudo. Além da descrição dos fenômenos e da relevância atribuída aos significados e perspectivas dos(as) participantes, os(as) pesquisadores(as) privilegiam o processo em detrimento dos resultados ou produtos da investigação (BOGDAN, BIKLEN, 1994). A ênfase da pesquisa qualitativa, portanto, “recai sobre a compreensão das intenções e do significado dos atos humanos” (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 146) e permite “desvelar *processos* sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares” (MINAYO, 2006, p. 57; grifo nosso).

Neste trabalho, adotamos o paradigma da Teoria Crítica visando o confronto crítico-dialético entre a investigação teórica com situações práticas da realidade em questão. Partimos da realidade macrosocial e analisamos o problema de pesquisa dentro deste

contexto, verificando as contradições (e suas perspectivas de superação) e os elementos transformadores, desenvolvendo sínteses que retomam o ponto de partida, mas já numa dimensão distinta. Segundo Alves-Mazzotti (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 139), a partir deste paradigma

procura-se investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas. Parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Ao contrário, esses processos estão sempre profundamente vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam nossa sociedade.

Pesquisar em práticas sociais a partir dos(as) marginalizados(as), excluídos(as) e desqualificados(as) socialmente é fazer pesquisa *com* os sujeitos e, verdadeiramente, sair do plano discursivo no que se refere ao diálogo com eles, ao compromisso ético, social e de humanização.

Concordamos com Silva & Araújo-Oliveira (2004, p. 1) quando afirmam que

formar-se enquanto pesquisador(a) é um desafio constante que, partindo da experiência própria de vida, de saberes, concepções peculiares, conhecimentos científicos exige disponibilidade, respeito e aceitação para compreender os de outros que os tenham distintos, embora com eles não compartilhemos.

Pensar, então, pesquisa em práticas sociais a partir do referencial teórico deste estudo é refletir constantemente e reafirmar determinadas posturas éticas com os sujeitos de nossas investigações, é defender a cultura popular e pesquisar por meio da comunhão das consciências, é lutar pelo exercício pleno da vida humana, enfim, é práxis como ação consciente, política e politizadora, transformadora.

O pensamento de Enrique Dussel (2001) nos permite pensar uma ciência crítica justamente porque não mascara as relações desiguais de poder e a imperfeição humana. Isso significa que a crítica sempre estará presente, impulsionando conhecer o que é pouco conhecido (ou conhecido de outra forma). Neste sentido, pesquisa em práticas sociais vai ao encontro da realização de investigações a partir dos(as) excluídos(as), marginalizados(as) e desqualificados(as) da sociedade, ou seja, a partir da exterioridade que interpela.

Consideramos ainda, que a pesquisa em práticas sociais leva em conta a relação indicotomizável entre objetividade e subjetividade, o respeito ao saber dos sujeitos e suas experiências de vida sem impor-lhes *prescrições*, tendo a convivência e o diálogo como procedimentos metodológicos fundamentais para compreender as formas de ser das classes

populares. Ela não pode perder de vista o eixo de ação cultural dialógica (FREIRE, 2005) das classes populares, suas lideranças, profissionais e pesquisadores(as). Ainda que os conhecimentos sejam diferentes, não se pode atestar a ignorância das classes populares, mas, ao contrário, com elas compreender a realidade e pensar em estratégias de superação da opressão. É partir de seus saberes para saberes mais sistematizados. É re-significar com elas aquilo que já sabem para que melhor se organizem. Essa, a nosso ver, é uma perspectiva humanista, dialógica e revolucionária de pesquisa.

Perspectiva que buscamos realizar com os sujeitos de nosso estudo. Como a pesquisadora também exerce o papel de coordenadora-educadora do grupo de jovens, se fez necessária a atenção para a ocorrência da síntese e não da invasão cultural, pois na primeira

[...] os atores se integram com os homens do povo, atores, também, da ação que ambos exercem sobre o mundo. [...] é a modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma. (FREIRE, 2005, p. 209)

3.1. Procedimentos Metodológicos

A seguir, com a finalidade meramente didática, descrevemos o desenvolvimento da pesquisa através de *fases*:

Fase 1: Reinserção no campo de investigação e aprovação do projeto pesquisa pelo Comitê de Ética

O projeto social do qual participam os(as) jovens deste estudo denomina-se Núcleo de Jovens Protagonistas e pertence a um programa da Organização Não-Governamental SOS adolescente, ambos situados na cidade de Campinas, no estado de São Paulo.

A Organização Não-Governamental foi fundada em 1992 por uma equipe multidisciplinar de profissionais mulheres impulsionadas por trabalhar com as questões e especificidades dos(as) adolescentes. Desde sua fundação, o tema da sexualidade sempre esteve em evidência e poucos anos depois a metodologia de multiplicação de informações *de adolescente para adolescente* também.

Sempre instalou sua sede no centro da cidade, recebendo adolescentes e jovens de suas diversas regiões e até municípios vizinhos. Ela se localiza, atualmente, próximo a um bosque municipal bastante conhecido. É uma casa não muito nova, alugada e não há nada em sua fachada que a identifique como a Organização, pois não é possível pelo tipo de construção do imóvel.

O público é, predominantemente, composto por adolescentes e jovens das classes populares, estudantes de escolas públicas e muitos(as) também participam de outras entidades sociais em suas comunidades.

O projeto de pesquisa foi levado e aprovado pelo Conselho Gestor da Organização, instância deliberativa que conta com a participação de representantes da equipe técnica, administração, diretoria e do Núcleo de Jovens Protagonistas.

O Núcleo de Jovens Protagonistas, por sua vez,

surgiu em 1998 a partir de um movimento dirigido por adolescentes e jovens remanescentes de vários projetos pontuais desenvolvidos pela Organização. A inquietação de tal movimento, embora manifestada de forma não muito clara e objetiva, tinha como fundamento o desejo pela continuidade no trabalho de multiplicação de informações através da metodologia “de adolescente para adolescente”, pela convivência em grupo tendo em vista a ampliação de conhecimentos e o crescimento pessoal e social. Concomitante a este processo, profissionais da Organização possibilitaram a criação de um espaço de formação/educação de adolescentes e jovens inspirado na então mais recente proposta educativa denominada Protagonismo Juvenil. (REIS, 2005, p. 5)

A partir deste momento, o tema da cidadania e participação social de adolescentes jovens ganhou força no interior da Organização.

O grupo do projeto social se reúne semanalmente aos sábados à tarde, em encontros de 4 horas de duração. A investigação, no entanto, não se restringiu ao espaço físico da Organização, mas contemplou também os locais de desenvolvimento de ações educativas e de eventos que os(as) jovens participaram.

O interesse pelo tema de pesquisa surgiu das próprias experiências profissionais da pesquisadora como educadora e coordenadora do referido projeto social. Ainda que o paradigma crítico-dialético adotado preveja a motivação política do(a) pesquisador(a) e a análise das condições de regulação social, desigualdade e poder (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2004), se fez presente a preocupação de se buscar investigar a realidade como ela realmente é, e não como gostaríamos que ela fosse (MARTINS, 2004).

Desde 2006, vez ou outra, conversávamos com os(as) jovens do projeto social sobre a elaboração de um projeto de pesquisa que envolvesse o tema do Protagonismo Juvenil e da participação social para ser realizado com eles(as). Mas foi com a aprovação do anteprojeto de pesquisa em 2007 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que as conversas se intensificaram, contribuindo no desenho do que viria a ser o estudo.

No decorrer do ano de 2007 fomos aprimorando o projeto com o auxílio das disciplinas do mestrado e em dezembro o submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da referida universidade, conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. A Folha de Aprovação (Parecer Nº 113/2008) emitida pelo comitê localiza-se no Anexo A do presente trabalho.

Fase 2: Consentimento dos sujeitos da pesquisa

No ano de 2008, o projeto começou com 21 participantes, sendo 14 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Sete estão no projeto desde 2005, quatro desde 2006, um desde 2007 e outras duas jovens ingressaram em 2005 e 2006, mas não permaneceram e só retornaram no ano passado. Sete ingressaram neste ano. Todos(as) passaram por outros projetos da Organização, sendo a maioria proveniente do *Formação de Adolescentes para o Exercício da Cidadania*, e três do *Jovem.Com*. Das jovens, cinco têm 15 anos, três têm 16 anos, dois têm 17 anos, dois têm 18 anos e outras duas têm 19 anos. Dos jovens, três têm 16 anos, outros três têm 17 anos e um tem 18 anos. São provenientes de classes populares, moradores(as) de bairros periféricos da cidade de Campinas. Com relação à cor/raça/etnia, seis se auto-classificam como pretos(as), outros seis como pardos(as), cinco como brancos(as) e uma como indígena³³.

Dez participantes estão no mercado de trabalho, sendo sete com carteira assinada ou contrato de prestação de serviços e, três no chamado trabalho informal. Há ainda dois participantes que atuam como monitores de informática num programa municipal e recebem uma bolsa-estímulo para tal.

Um jovem está no ensino superior privado, cinco já concluíram o ensino médio e os(as) demais estão cursando este último em escolas públicas.

³³ Tomando-se como referência o sistema de classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No segundo semestre, ingressaram quatro novas participantes, todas com 14 anos, estudantes da oitava série do ensino fundamental, também provenientes do projeto *Formação de Adolescentes para o Exercício da Cidadania*.

O ano terminou com 15 jovens no projeto.

Todos(as) foram informados(as) dos objetivos da investigação e dezoito nos entregaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, segundo consta do Apêndice C deste trabalho, assinado por um de seus responsáveis ou por eles(as) mesmos(as) quando maiores de 18 anos. São as falas e compreensões destes sujeitos, com seus nomes alterados para assegurar a privacidade, que aparecem neste estudo.

Fase 3: Coleta de dados: convivendo e dialogando... aprendendo e pesquisando

A observação participante e o convívio dialógico, como instrumentos de coleta de dados, merecem destaque nesta pesquisa. Segundo Ludke & André (1986), a observação participante possibilita um grande envolvimento do(a) pesquisador(a) no contexto da investigação, assim como a utilização de um conjunto de técnicas investigativas.

É uma atividade que simultaneamente *combina análise documental, entrevistas com respondentes e informantes, participação direta, observação e introspecção*. O principal aspecto do método, [...] é que o pesquisador mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa graças à sua participação. (VIANNA, 2007, p. 51; grifo nosso)

Por ser a pesquisadora educadora-coordenadora do projeto social em que estão inseridos os(as) participantes da pesquisa, o seu contexto de observação compreendeu os encontros semanais com o grupo de jovens, os debates, ações educativas voluntárias, reuniões com movimentos sociais, conferências, fóruns e outros eventos que contaram com a participação do grupo ou de alguns de seus membros. A pesquisadora não se colocou como sujeito neutro ou à margem do processo, mas sua inserção estabeleceu o *convívio* e o *diálogo* (OLIVEIRA, 2003) com os(as) jovens. A forma de registro dos dados se deu por meio de notas de campo que são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 150) durante nove meses. As notas, no entanto, revelaram mais importância nos processos de descrições e análises, levantamento de hipóteses e questões a serem aprofundadas, não sendo tão evocadas para extrair falas dos sujeitos e inserí-las no presente texto.

A convivência com as pessoas de nossas pesquisas nos permite perguntar a elas os problemas que enfrentam e as soluções que apresentam, e com elas compreender uma parte da realidade, justamente porque são sujeitos, jamais objetos de nossos estudos. Com elas pesquisamos, com elas nos educamos, com elas nos humanizamos. Tarefa nada fácil diante da hegemonia das ciências mais tradicionais e daqueles(as) pesquisadores(as) que fazem uso de seus conhecimentos para relações de poder dentro e fora da academia, gerando desigualdades entre os sujeitos.

Conforme aponta Maria Waldenez de Oliveira (2003, p. 123),

conviver é mais do que visitar e não é algo que se possa ser delegado, requer um envolvimento pessoal, observando, perguntando e conversando. Essa convivência pode trazer maior confiabilidade a pesquisa pois é nela que os posicionamentos políticos se clarificarão e as pessoas poderão se colocar abertamente. Apenas olhando para o outro e com ele convivendo é que se pode detectar as posições políticas que atravessam os depoimentos, as conversas e as informações sobre dada realidade. A convivência permitirá perceber o que cotidianamente aflige as pessoas repensando o trabalho coletivo e pensando políticas públicas mais condizentes com a concretude do cotidiano. Consciente das diferenças, o início do convívio — que não se dá numa primeira ida ao outro lugar — deve se cercar de alguns cuidados. O principal deles, de caminhar em companhia de alguém desse lugar. E, aos poucos, conhecer e se fazer conhecer.

De março a dezembro de 2008 permanecemos em campo com os sujeitos da pesquisa, coletando dados e registrando-os em diário de campo (exemplo no Apêndice A). No início de 2009, lemos e relemos o diário de campo, as produções das atividades de formação e avaliações do projeto social desenvolvidas pelos(as) jovens, bem como os relatórios de ações educativas e de participação em eventos (exemplos nos Anexos D, E, F e G) e dois textos sobre Protagonismo Juvenil elaborados por duas jovens do grupo (Anexos B e C), buscando extrair eixos e categorias temáticos.

Lançamos mão, portanto, da análise documental como fonte complementar à convivência e às conversas. Além disso, conforme apontam Ludke & André (1986), este instrumento também pode contribuir na descoberta de novos aspectos da situação ou tema estudados.

A partir desses instrumentos, elaboramos o roteiro de entrevista semi-estruturada (Apêndice D) e a realizamos com cinco jovens que selecionamos. A escolha por este tipo de entrevista teve como intuito compreender, com maior profundidade, as percepções dos(as) participantes sobre o tema e a questão de pesquisa que não foram contempladas pela observação e convivência. Como suas questões seguem um formato mais flexível, os sujeitos possuem uma abertura maior para relatar os fatos, suas idéias e memórias

relacionadas ao tema, ao mesmo tempo em que o(a) entrevistador(a) os indaga de forma mais profunda e subjetiva, propiciando, em muitos casos, um clima recíproco de confiança (ROSA, ARNOLDI, 2008).

O roteiro da entrevista teve como eixo orientador a questão de pesquisa. Sua primeira versão continha perguntas que, em sua maioria, se iniciava com *por que*, de modo que foi reformulada para melhor possibilitar que os sujeitos relatassem *como* viam, compreendiam, explicavam, agiam ou faziam determinadas situações.

O projeto de pesquisa previa a seleção de quatro jovens. Como critérios de seleção dos(as) entrevistados(as) nos remetemos à Rosa & Arnoldi (2008) que assinalam a importância de se escolher sujeitos que detêm informações relevantes e relacionadas aos objetivos do instrumento e com características heterogêneas para possibilitar maior número de dados qualitativos. Dessa forma, decidimos selecionar dois jovens que estavam há mais tempo no projeto e que tinham mais experiências de desenvolvimento de ações e outros dois que por terem ingressado recentemente no grupo tinham menos experiências. Luísa e Davi, por terem participado das Conferências Regional e Estadual de Juventude (a primeira chegou até à Nacional), pelo histórico de desenvolvimento de oficinas educativas e pelas discussões, questionamentos e reflexões que traziam/faziam com o grupo, que a convivência nos possibilitou verificar, foram os *mais experientes* selecionados. Além disso, a participação social de Luísa reconhecida pela rede assistencial e área de criança e adolescente da cidade foi um fator importante para sua escolha. Quanto aos *novos*, ficamos em dúvida entre convidar para a entrevista dois jovens que entraram no primeiro semestre ou um do primeiro e outro do segundo. Paulo e Giane ingressaram no início do ano, Érica e Camila no meio. As jovens, durante o período de convivência, demonstraram um intenso envolvimento com a proposta de participação social do grupo e isso nos instigou a considerá-las para a entrevista. Já Paulo, ao contrário, nos pareceu freqüentemente *deslocado*, demonstrando menos *ativismo* e, por vezes, defendendo opiniões que iam à contramão do que acreditavam a ONG e o projeto, o que igualmente nos instigou a selecioná-lo para a entrevista. Sua participação como jovem educador num outro projeto da ONG também influenciou nossa escolha.

Tomamos a decisão, então, de entrevistar cinco e não mais quatro jovens: Luísa, Davi, Paulo, Érica e Camila. Mas as circunstâncias nos levaram a algumas modificações: no dia da entrevista com Davi e Paulo, Giane estava junto e aguardava ambos para ir embora da ONG. Na ocasião, entendemos que seria melhor ela participar também em vez de ficar sozinha em outro cômodo da sede esperando pelos os dois jovens. Já com Érica, não conseguimos definir uma data para a entrevista, de modo que não foi possível realizá-la.

As entrevistas aconteceram num clima bastante informal e pudemos realizar diversas reflexões nos diálogos estabelecidos com os(as) participantes. Foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente.

Durante todo o processo, decidimos *viver e viver com* os momentos desta pesquisa com os sujeitos por meio do diálogo, da transparência, da curiosidade, do respeito e da troca. Desafio complexo num mundo do *corre-corre*, do consumismo de mercadorias (inclusive, do conhecimento), do passageiro, do descartável.

Dentre os vários procedimentos adotados para o *convívio dialógico*, destacamos nossa escolha de estarmos com os sujeitos *sem armas*, de coração e mente abertos, num clima agradável e de transparência. Não simplesmente *passamos* pela experiência, mas nela *convivemos* e buscamos deixar livre nossa memória e a memória dos sujeitos envolvidos, aprendendo com eles outros modos de ver, compreender e analisar.

Nossa intenção é que os resultados da investigação possam provocar reflexões, debates e mudanças na realidade dos sujeitos e da Organização Não-Governamental de que participam. Este retorno não deve se prender somente ao compartilhamento das informações, mas também como “efetiva contribuição social”, que não é unilateral, sendo prevista na justificativa e metodologia da investigação (OLIVEIRA, 2003, p. 123).

Fase 4: Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada pela “descrição do fenômeno observado, interpretado por aqueles que buscaram desvelá-lo” (SILVA, 1987, p. 129), ainda que num enfoque crítico-dialético, uma vez que o estudo pretende apreender a perspectiva dos(as) participantes sobre o problema da pesquisa contextualizada nas questões sobre desigualdade e dominação sociais. O levantamento de *eixos* e *categorias temáticas* durante o processo de investigação permitiu o tratamento dos dados por meio da *Análise Temática* como modalidade da *Análise de Conteúdo*, seguindo três etapas fundamentais: a pré-análise, a categorização e a interpretação dos dados (MINAYO, 2006).

“Fazer uma análise temática consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação, cuja *presença* ou *frequência* signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”. (MINAYO, 2006, p. 316)

Para a escrita do trabalho, passamos por um novo processo de leituras e releituras do diário de campo e dos documentos. Fomos grifando com caneta do tipo marca-texto na cor laranja expressões, palavras e frases que compreendemos como relevantes para

responder a questão de pesquisa, compondo uma “lista preliminar” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 233) com mais de cem itens. Realizamos outras releituras para reduzir a quantidade de categorias temáticas, agora grifando-as com caneta azul.

Com isso, sistematizamos as categorias temáticas em quatro eixos temáticos preliminares que foram organizados em Quadros de Análises. O Apêndice B apresenta um exemplo deles.

Finalmente as categorias temáticas, foram reorganizadas em dois grandes eixos temáticos — *passar o que se aprende e fazer parte e tomar parte*.

Fase 5: Uma análise compartilhada

A devolução dos dados e pré-análises aos sujeitos da pesquisa teve como objetivo desenvolver uma análise compartilhada. Para tanto, realizamos três procedimentos que serão descritos a seguir:

- Os depoimentos concedidos nas entrevistas foram devolvidos aos sujeitos, preservando o seu direito a este procedimento (BOSI, 2003). Nenhum(a) dos(as) entrevistados(as) solicitou alteração em seus depoimentos nem apontou equívocos de transcrição.
- No convívio dialógico, estabelecemos inúmeras conversas informais com os(as) participantes nas quais não só coletamos, como também refletimos sobre os dados.
- A realização de duas conversas formais em que todos(as) os(as) participantes foram convidados(as), e esclarecidos(as) do objetivo daquelas reuniões. Na primeira conversa formal, o foco da análise foram as contradições entre o que dizem e o que fazem no que se refere ao Protagonismo Juvenil e à participação social. A pesquisadora realizou anotações em seu caderno e depois as registrou em diário de campo. Na segunda, que contou com gravação em áudio, a discussão girou em torno dos dois grandes eixos temáticos citados na fase anterior, bem como das relações entre o Protagonismo Juvenil e os financiamentos destinados às ONGs. Não houve transcrição das falas, mas a pesquisadora realizou notas de campo.

Estes procedimentos garantiram a análise compartilhada dos resultados que serão apresentados no próximo capítulo.

4. COMPREENSÕES DOS(AS) JOVENS A RESPEITO DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL E AÇÕES PROTAGÔNICAS E OS PROCESSOS EDUCATIVOS

A partir do referencial teórico e da metodologia descrita nos capítulos anteriores, apresentamos os resultados e a análise dos dados que levou em conta o conceito de *práxis* enquanto ação e reflexão sobre a realidade (FREIRE, 2007), trazendo para o debate as ações e relatos dos sujeitos.

De um modo geral, o cerne da participação social para estes(as) jovens denominados(as) protagonistas relaciona-se com o *ensinar e aprender*, isto é, com processos educativos. Como vimos, a própria proposta do Protagonismo Juvenil vincula-se estreitamente com o campo da educação porque visa contribuir com o desenvolvimento pessoal e social dos(as) jovens, reconhecendo que sua atuação pode gerar mudanças sociais.

A seguir apresentamos os dois eixos temáticos — *passar o que se aprende e fazer parte e tomar parte* — e suas respectivas categorias temáticas, acompanhados de quadros de análises e das interpretações e reflexões compartilhadas entre participantes e pesquisadora.

4.1. Eixo temático 1: *passar o que se aprende*

Na convivência com os(as) participantes do Núcleo de Jovens Protagonistas é freqüente ouvir deles e delas que o objetivo de estarem no grupo é passar o que aprendem a outros(as) jovens. Querem aprender sobre sexualidade, prevenção ao uso abusivo de drogas, cidadania e participação social, entre outros assuntos, para ensinar estas temáticas aos jovens nas escolas, nos centros de saúde, nos centros comunitários e em outras instituições. Para isto, eles(as) se reúnem semanalmente, discutem tais assuntos, organizam-se para a realização de oficinas educativas e demonstram alegria e prazer em concretizá-las.

Como podemos ver no quadro de análise que segue, este eixo temático apresenta três categorias temáticas que contém diversos significados para estes(as) jovens:

	PASSAR O QUE SE APRENDE
Aprender e ensinar	<p>“Ser um jovem protagonista do SOS adolescente, é tentar ajudar e conscientizar outros jovens através de oficinas educativas e projetos”. (Érica — documento)</p> <p>“É principalmente nas oficinas, é você, eu acho que mais, diretamente, nas oficinas é quando a gente vai num lugar a gente leva aquilo que a gente aprendeu, leva os nossos materiais e passa, mas também tem aqueles que ficam mais em casa, no grupo com os amigos que passam também, de alguma forma eles passam”. (Camila — entrevista)</p> <p>“Ah, eu acho que... tudo a gente aprende, pra qualquer lugar que a gente vai, a gente aprende. Do mesmo jeito que, tudo o que a gente fala, nós estamos ensinando, de alguma forma, mas está, inconscientemente, mas nós estamos. Acho que... o mundo gira em torno de você aprender e você ensinar”. (Paulo — entrevista)</p> <p>“Aprendi as formas de violência de gênero, os direitos sexuais e reprodutivos. Dinâmicas novas nas oficinas que apliquei. Dividi e até mudei de opinião com o passar dos bate papos. Minha participação em oficinas foi pouca pela falta de tempo, mas ensinei alguns métodos em oficina. Nos nossos encontros apesar de aprender bastante não pude ensinar muito por discutirmos alguns assuntos que não me prenderam, preferi não falar”. (Helena — documento)</p> <p>“(Aprendi) Observando e convivendo com pessoas. (Ensinei) Falando e refletindo”. (Kelly — documento)</p> <p>“Na base da troca, pois, no grupo cada um tem uma experiência diferente do outro, aprendemos juntos, tanto na teoria, como na prática”. (Luísa — documento)</p> <p>“Desde refletindo e prestando atenção no que a coordenadora fala, até compartilhando conhecimentos com adolescentes do Núcleo ou não. (Ensinei) Em discussões com o grupo, oficinas e conversas”. (Vítor — documento)</p>
Aprender para a vida	<p>“Olha, o que eu aprendi não foi nem é... coisas assim como se prevenir, foi mais coisa que eu aprendi aqui foi mais coisa emocional, que tinha pessoas, que vi que tinha pessoas voltadas pro mundo pra tentar fazer a diferença, e que tinha pessoas que se importavam comigo”. (Paulo — entrevista)</p> <p>“A conviver ainda mais com as diferenças de todos nós, a exercitar a reflexão, ‘olhar os dois lados ou os vários lados das coisas’, o porque das coisas, saber separar tudo o que fazemos em nossas vidas, fazer escolhas, ter iniciativa das coisas. Mais do que nunca participar do grupo não é só fazer oficinas. Tudo o que aprendi aqui procuro levar nos outros espaços, as reflexões, as trocas e etc. Mesmo que não vou representando o grupo, procuro passar as nossas experiências a outras pessoas, tanto no meu trabalho, como em eventos e na própria comunidade”. (Luísa — documento)</p>
Conviver	<p>“Ó, eu aprendi a convivência em grupo, só que eu não consigo passar isso para os outros eu acho, não sei se consigo, mas enfim... Aprendi a convivência em grupo, aprendi a expor opiniões, a não ter medo de errar, é isso que vocês conseguiram passar bastante nos grupos, ‘não tenha medo de errar, fala o que você pensa, não tem certo nem errado’. E o que eu levei pra lá foi alguma experiência que eu tive, foi, sabe, um momento eu falei alguma coisa que serviu pra alguém, isso foi uma coisa que eu levei”. (Camila — entrevista)</p> <p>“E eu acho que as diferenças que com o tempo vão entrando é o que faz o grupo se aprimorar, se conhecer, se, vê se essa é a forma mesmo que a gente pode trabalhar, como a gente pode mudar, tentar melhorar cada vez mais, muito”. (Giane — entrevista)</p> <p>“Ao mesmo tempo é legal, ao mesmo tempo é meio complicado, não é? Dependendo do trabalho que a gente está no momento, a gente tem que acolher o pessoal que está chegando, inserí-los no grupo, mostrando aonde que eles vão entrando, o que o grupo busca... mas acaba dando certo no final... não sei perdas, ao mesmo tempo que a gente está parando pra receber o pessoal que está chegando e introduzi-los ao grupo, a gente está ganhando ao mesmo tempo, querendo ou não, aprendizados, não é?” (Luísa — entrevista)</p> <p>“Ah, pra mudar ali... Eu acho que é mais a relação da coordenação técnica com os adolescentes. Eu acho que eles não tão muito interagindo assim com os adolescentes”. (Camila — entrevista)</p> <p>“Não vejo diferença, eu vejo que há personalidades diferentes, das formas de ver e de falar, pensar, essas coisas, mas diferenças de falar ‘ah, os meninos são mais recatados, as meninas são mais comunicativas’, acho que não tem isso, vai do jeito da pessoa...” (Giane — entrevista)</p>

Para alguns jovens *passar o que se aprende* está relacionado com a troca de conhecimento, com ensinar e, ao mesmo tempo, aprender no interior do grupo e com as pessoas que participam de suas ações educativas, mostrando o seu entendimento de processos educativos como via de mão dupla. Vemos, assim, a noção freireana de *pessoas se educando em comunhão* (FREIRE, 2005).

Para outros(as) participantes do grupo *passar o que se aprende* se refere à transferência de conteúdos para outras pessoas, um movimento unilateral como mostra a fala a seguir:

Passar o que se aprende... Acho que é... acho que é a informação que você aprendeu aqui, você mostrar para o mundo lá fora que o que você aprendeu pode estar correto, como também pode estar errado. Isso é passar o que se aprende, as informações que você tem para as pessoas. (Paulo — entrevista)

É possível que essas visões diferentes estejam vinculadas ao fato de alguns participantes estarem há menos tempo no projeto, convivendo com os(as) outros(as) jovens e com a proposta educativa da ONG. No entanto, precisamos analisar o contexto em que a fala ocorre já que há a possibilidade disto não ser positivo se eles estiverem substituindo a vivência *bancária* de educação (FREIRE, 2005) muito comum em espaços escolares a partir de um discurso que ocorre no interior da própria ONG. Levantamos essa hipótese porque os(as) jovens passaram a utilizar mais a expressão *aprender e ensinar* justamente quando como coordenadora-educadora, começamos a tratar disso no âmbito teórico-prático do projeto. Dessa forma, a idéia de *passar o que se aprende* de forma unilateral, especialmente em oficinas educativas por meio da *multiplicação de informações* engendrada já nos primeiros anos de existência da ONG, deve estar coexistindo com essa nova forma de se relacionar com as pessoas em suas ações educativas e nos múltiplos espaços em que estão inseridos. A positividade, por outro lado, reside no *processo* de tornar, cada vez mais, o novo discurso em ação.

Aprender e ensinar, no entanto, pode ter significados distintos. Há jovens que demonstram uma percepção de que faz parte de um mesmo processo, embora outros(as) entendam que não é equivalente ao *passar o que se aprende*.

Você está ali pra falar de certo tema, e ao mesmo, você está ali para, sujeito a questionamentos que você possa saber ou não, e procurar, geralmente em grupos assim tem algumas pessoas que entendem mais do assunto e aprender ali na hora com eles e buscar saber mais, se não souber. (Luísa — entrevista)

Já outros(as) permanecem com a compreensão de que *passar o que se aprende* e *ensinar e aprender* são sinônimos, mas com ênfase nos conteúdos a serem transmitidos, como podemos observar na fala de Camila:

Ensinar... É, por exemplo, o tema de Aids, HIV, de adolescência, do Estatuto da Criança e do Adolescente, isso a gente pode conversar com as outras pessoas instruindo elas, falando assim “ah, talvez o jeito que você pensa agora não é muito bom, você poderia pensar mais assim ou observar isso ou aquilo pra aprender mais”, isso é aprender. E ensinar é... sei lá, é quando você consegue ou pelo menos você faz, se esforça ao máximo para que a pessoa compreenda aquilo que você está tentando passar. (entrevista)

Temos, então, até aqui, a percepção do *passar o que se aprende* como sendo o *ensinar* e inserido num processo dinâmico junto com o *aprender*. Uma segunda concepção que aponta o *passar o que se aprende* única e exclusivamente como sendo o *ensinar*. E, por fim, a idéia de que *passar o que se aprende* e *aprender e ensinar* têm igual significado, embora para alguns a ênfase está na troca e construção de conhecimentos e, para outros, na transferência de conteúdos.

É provável que esse seja um dos aspectos importantes que pode favorecer a ONG de que participam os(as) jovens a desenvolver reflexões a respeito de sua concepção de educação, da relação educador(a)-educando(a), inclusive nas situações em que os(as) jovens assumem, institucionalmente, um papel educativo perante os pares.

Dessa forma, parece-nos relevante considerar as contribuições de Freire (2004, p. 23-24) quando aponta que “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. Aprender e ensinar para educarem-se mutuamente e se fazerem mais humanos, criadores e criação do mundo em que vivem e convivem. Recusa, portanto, da educação como mera passagem de saberes *dos(as) que sabem* para *os(as) que ainda não sabem*, *dos adultos que sabem* para *os(as) jovens que não sabem*, *dos(as) jovens protagonistas que sabem* para *os(as) demais jovens que não sabem*. Ao contrário, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2005, p. 67).

Num outro extremo, temos o caso de dois jovens educadores. São jovens protagonistas que se candidataram às vagas de jovens educadores num projeto de formação para o exercício da cidadania da mesma ONG no segundo semestre de 2008. No momento da seleção demonstraram confiança e desejo de ensinar, junto com a educadora do projeto,

aos(às) participantes. Um deles também ressaltou a expectativa de aprender melhor como coordenar grupos e de aperfeiçoar sua atuação como monitor de informática num programa municipal de Campinas. No decorrer do processo, no entanto, demonstraram um interesse maior em aprender junto com o grupo, como participantes inscritos no projeto e se colocaram, em muitos momentos, como *incapazes* de ensinar algo a alguém. Neste sentido, tem-se a percepção, agora de maneira inversa, de que é possível somente aprender e jamais educar-se em conjunto com o grupo, com as pessoas. Ou se aprende ou se ensina, ou se recebe ou se repassa conteúdos. Na verdade, uma educação libertadora implica “na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 2005, p. 67).

Numa das avaliações escritas desenvolvidas pelos(as) jovens no primeiro semestre de 2008 a respeito do trabalho realizado, da participação individual e grupal, dos processos educativos, entre outros, uma das perguntas foi “você acha que você e o grupo atuaram como protagonistas? Por quê?”. Helena respondeu: “Sim, pois estamos aplicando oficinas e multiplicando. Estamos atuando como protagonistas, cada um do seu jeito, mas de forma ótima”.

E a resposta de Juliana foi: “Sim, acho que cada vez mais cada um de nós tem uma atuação boa como protagonista. Cada um de nós tem uma forma de atuar, opinar, de expressar ou ensinar como aprender”.

Aqui, observamos que ser protagonista está relacionado com *fazer oficinas e multiplicar*, porém tem-se a perspectiva da pluralidade de formas de atuar como um(a), no sentido de alguns serem mais extrovertidos(as) e outros mais tímidos(as) ou ainda daqueles(as) que não podem executar as oficinas contribuir nas discussões e no seu planejamento.

Geralmente, se referem às ações educativas como sendo as oficinas educativas que realizam sobre temas que a ONG trata com eles(as) — iniciação sexual, gravidez na adolescência, prevenção às DST/Aids, direitos sexuais e direitos reprodutivos, violência de gênero, prevenção ao uso abusivo de drogas, cidadania e participação social, consumo responsável, entre outros — e que, por sua vez, tratam com seus pares em escolas, entidades sociais, centros comunitários ou de saúde, etc.

Eu acho que o multiplicador é... vai mais para as oficinas e... é para isso! Mais para as oficinas, para os eventos, multiplicador está mais, eu acho que é alguém mais dinâmico! Você pensa num multiplicador é aquele que passa pra um monte de gente, é o multiplicador, ele multiplica! Sei lá, então é sempre mais! (Camila — entrevista)

A oficina está relacionada com ser protagonista, mas também com a multiplicação de informações, evidenciando que há compreensões distintas no interior do próprio grupo. Em outras palavras, para alguns jovens deste grupo a oficina é a *ação protagônica* que desenvolvem pela ONG, enquanto para outros(as) ela serve para *multiplicar* as informações que aprenderam a outros(as) jovens, situando o *protagonizar* numa dimensão de maior importância.

Luísa, por exemplo, uma das jovens que está há mais tempo no grupo apontou o que nele aprendeu e ensinou, esclarecendo seu entendimento sobre o que é participar deste grupo:

Mais do que nunca participar do grupo não é só fazer oficinas. Tudo o que aprendi aqui procuro levar nos outros espaços, as reflexões, as trocas e etc. Mesmo que não vou representando o grupo, procuro passar as nossas experiências a outras pessoas, tanto no meu trabalho, como em eventos e na própria comunidade. (documento)

Assim, esta jovem demonstra não estar presa a uma das formas institucionalizadas pela ONG de protagonizar – por meio das oficinas – e nem ao pertencimento a ela, pois entende que o que aprendeu e ensinou no grupo podem ser discutidos e refletidos em outros contextos.

Já para Camila,

o protagonista é primeiro a mudança pessoal, não sei se eu estou sendo incoerente agora, mas uma mudança pessoal e aos poucos ele vai passando aquilo que ele aprendeu, mas numa escala menor do que o multiplicador. Sei lá, eu penso assim que o multiplicador é um ser que passa muitas informações, mas isso não quer dizer que as informações sejam de qualidade, sejam suficientes. O protagonista não, ele já passa, ele se preocupa com que a outra pessoa vá entender aquilo que ele está tentando passar. (entrevista)

O(a) protagonista, para Camila, diferente do(a) multiplicador(a), tem uma preocupação maior com a qualidade da informação que está passando às outras pessoas e, por isso mesmo, não se prende a metas quantitativas. Outros dois aspectos chamam a atenção: o primeiro reside na *mudança pessoal* visto que de nada adianta pulverizar informações se ele(a) próprio(a) não acredita nelas ou não as coloca em prática em sua vida. “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 2004, p. 34). O segundo aspecto nos aponta para a importância, responsabilidade e intencionalidade do ato de ensinar. A jovem Camila demonstra que ensinar não é jogar palavras ao vento e, se tiver sorte, o(a) educando(a)

consegue capturá-las, pouco ou nada importando ao(à) educador(a) seu processo de aprendizagem. Ao contrário, a marca gnosiológica da prática educativa demanda a presença de conteúdos e métodos, mas também “implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra”. (FREIRE, 2004, p. 70)

Vale destacar, no entanto, que muitos(as) jovens quando mencionam as oficinas educativas, seja nas falas ou nos relatórios, percebemos que há contradição entre o discurso do *aprender e ensinar* com as pessoas (com o *público*) e a prática de uma oficina, uma vez que priorizam, justamente, passar o conteúdo e alcançar os objetivos previstos. A fala a seguir demonstra tal percepção:

As pessoas conseguirem entender a idéia que você está tentando passar naquela oficina, naquele evento que você está coordenando. Você vai lá com um objetivo, se a pessoa no final, na conclusão, você pergunta é “alguém tem alguma dúvida, alguém quer falar alguma coisa”, quando você recebe de outra pessoa aquilo que você tentou passar é o importante. (Camila — entrevista)

Além da preocupação com o ato de ensinar e com a qualidade do trabalho, conforme já analisado, é inegável a coexistência de tal contradição na atuação destes e destas jovens. Nos dois encontros formais de análise compartilhada, a maioria dos(as) participantes da pesquisa declarou ficar surpresa com esta constatação, mas ao mesmo tempo, a considerou importante para a busca da superação de tal incoerência. Isto é, muitos(as) se surpreenderam ao perceberem o descompasso entre o que defendem e o que exercem na prática, mas reconhecem que a tomada de consciência é o primeiro passo para a mudança de postura e atuação.

Outros membros do grupo, no entanto, recusam o objetivo de simplesmente transmitir conteúdos quando realizam ações educativas, se aproximando de uma coerência maior com o *ensinar e aprender*:

Eu acho que... se a pessoa que está sendo, que está lá naquela oficina, ela conseguir parar um pouquinho e pensar “nossa, é diferente essa visão! Eu nunca parei pra pensar assim!”, é... já é o importante. Ela ficar com aquela pulguinha atrás da orelha, sabe, “não, tem alguma coisa errada, está havendo alguma coisa errada!”, acho que eu já consegui muito. Não preciso falar um monte de coisa, mas se ela conseguiu ficar com aquilo pensando, acho que já é um bom começo! (Giane — entrevista)

Para estes, não importa se os(as) participantes das ações educativas *memorizaram* as informações passadas, mas se, em algum momento, realizaram reflexões, perceberam outras facetas de determinada situação, sentiram-se curiosos(as) a respeito de

algum assunto. “Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem [...]”. (FREIRE, 2004, p. 118-119)

Observamos ainda que é comum os(as) jovens empregarem o *discurso oficial* do Protagonismo Juvenil nos documentos analisados neste estudo, ao contrário das entrevistas e conversas estabelecidas na convivência. Algumas destas até se iniciam com elementos do ideário do Protagonismo Juvenil, mas no decorrer do diálogo emergem pensamentos que transcendem os limites de sua proposta.

Para exemplificar, trazemos um trecho do texto escrito por Érica (Anexo C) sobre o que é ser um(a) jovem protagonista³⁴: “Ser um jovem protagonista do SOS adolescente, é tentar ajudar e conscientizar outros jovens através de oficinas educativas e projetos”. No entanto, numa das oficinas de estudos organizada pela equipe técnica sobre o Protagonismo Juvenil, a mesma jovem declarou: “Com o passar do tempo a gente vai aprendendo, passa para os outros. Aprendo com o que passo, e aprendo com as pessoas. Às vezes, nas minhas atitudes, posso ser protagonista e nem me tocar”.

Da formalidade do que proclama o Protagonismo Juvenil à espontaneidade do *aprender e ensinar* na vida cotidiana. Costa & Vieira (2006, p. 218; grifo nosso) afirmam que “o protagonismo deve ser vivido como participação do adolescente no ato criador da *ação educativa*, em todas as etapas de sua evolução”. Mais adiante apresentam as etapas e ressaltam que quando desenvolvidas, os(as) jovens são capazes de realizar “um *projeto* para responder a um problema real ou satisfazer uma necessidade sentida em sua comunidade” (Ibidem, p. 220; grifo nosso). É claramente visível o encontro do que a jovem escreveu com o que prega a proposta. Em contrapartida, há momentos em que não se percebe a presença da *camisa* do Protagonismo Juvenil, sendo desnecessário *vestí-la* para poder *aprender e ensinar* com as pessoas e a construir-se sujeito histórico. “Como se vê as pessoas se formam em todas as experiências de que participam em diferentes contextos ao longo da vida”. (SILVA et al, s/d, p. 13)

Além dos *conteúdos, procedimentos e técnicas* que aprendem no projeto enquanto jovens denominados(as) protagonistas, importantes processos e resultados das aprendizagens para a sua atuação, desde a convivência em grupo, passando pelos temas desenvolvidos pela ONG, até as oficinas, dinâmicas de grupo e relações com os pares, observamos que também *aprendem para a vida*, realizando reflexões e ações em diversos

³⁴ Texto que foi inserido no *folder* de divulgação do projeto.

contextos sociais, tais como a escola, a família, o ambiente de trabalho, os grupos de amigos(as), as comunidades, entre outros, conforme podemos verificar com a fala que segue:

Aprendi a fazer escolhas, tomar decisões importantes, lutar pelos meus ideais, respeitar as diferenças e as opiniões de cada um. Aprendi a expor minha opinião e minha maneira de pensar, sabendo que mesmo que alguns discordem do meu pensamento, “cada ponto de vista é a vista de um ponto”. [...] (Camila — documento)

Dessa forma, os processos educativos ocorridos no projeto que também são sustentados pelo planejamento pedagógico da ONG, ou seja, por seus conteúdos e métodos pensados por uma equipe técnica, não se restringem à formação institucional do(a) *jovem protagonista* ou *multiplicador de informações*, mas contribuem para a formação humana dos(as) participantes e para a sua participação nos diversos contextos de suas vidas. Tudo indica, portanto, que a “experiência social” (FREIRE, 2004, p. 30) dos(as) jovens tem se relacionando com o *conteúdo programático* do projeto, ainda que muito mais no processo de *execução* do que de *planejamento* e por conta da dinâmica em grupo, das relações estabelecidas entre eles e elas e com a coordenadora-educadora e de como conseguem conduzir, em muitos casos, o processo formativo para além da proposta do Protagonismo Juvenil. São *brechas* que possibilitam o “pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo”, a [...] “experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças” (Ibidem, p. 134), levando estes e estas jovens a conhecerem a si mesmos e a se construírem sujeitos com os outros para a vida.

No que se refere ao *como* aprenderam e ensinaram, destacam a convivência, discussões e atividades em grupo, as oficinas, a observação, os diálogos e reflexões, a própria participação social que exercem. Giane assinala ainda, em entrevista, que “aprender com as diferenças é uma forma”:

[...] Então, é sempre é uma troca, quando a gente dá oficinas a gente está vendo o ponto de vista daquela pessoa, e... é a forma dela ver o mundo dela. A gente, nenhum aqui está certo ou errado, a gente está aqui pra aprender com os erros e as diferenças, aprender e passar. [...]

O prazer e o desafio de estar aberto(a) para o que os outros têm a oferecer, assim como, humildemente, compartilhar seus saberes, com eles re-significando-os e construindo conhecimentos. “Aprender, portanto, não é saber como foi o mundo ou como deverá sê-lo; essencialmente, é esforço por reinventá-lo [...]” (FIORI, 1991, p. 86), o que exige curiosidade, diálogo, respeito ao outro e aos seus saberes, à sua vivência e visão de mundo, o

que não significa, necessariamente, com eles concordar ou a anular-se perante eles. Esta reinvenção do mundo a partir da Alteridade de Dussel (1995), isto é, do reconhecimento das diferenças do outro, abre possibilidades igualmente diferentes cujo ponto de partida não é o que está dado pelo sistema dominante. “O novo ponto de partida se origina a partir da *experiência ética* da ‘exposição’ no face-a-face” (DUSSEL, 2002, p. 421), da convivência que vai muito além do simplesmente estar junto. [...] “Conviver é viver, um viver que transita entre mundos e significados diferentes. Significações que se cruzam e se complementam” (SILVA et al, s/d, p. 18)

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 2004, p. 60)

As pessoas com as quais convivem nem sempre perguntam o que realizam e o que discutem no projeto, assim como eles(as) próprios(as) também nada comentam ou o fazem quando surge uma oportunidade espontânea. Por diversas vezes, não conseguem nem ao menos explicar o trabalho que desenvolvem como participantes do projeto. Numa das conversas formais para análise compartilhada dos dados com os(as) jovens, João e Juliana reconheceram que não sabem esclarecer às pessoas porque participam do projeto e o que lá fazem. Participam porque gostam, se sentem bem, mas não conseguem verbalizar quais são os motivos. Nessa conversa, os(as) jovens concordaram conosco, a partir da exposição de uma hipótese nossa, que há confusões e, muitas vezes, contradições entre o que se diz fazer e o que, de fato, se faz no e pelo projeto. Uma das hipóteses que levantamos na ocasião foi a possibilidade da própria ONG não ter claro para ela o seu trabalho e sua concepção de participação social e protagonismo de adolescentes e jovens.

A fala a seguir ilustra a visão dos(as) que estão *fora do grupo* ou de contextos de atuação semelhantes:

Muitos não têm esse conhecimento do meio social, de trabalhar em grupo, participar de algum grupo, então eles achavam esquisito, minha mãe apoiava, na escola tinha uns professores também que achavam legal o trabalho, e tinha amigos que tinham curiosidade em saber, aí sentava pra conversar com eles, não é? (Luísa — entrevista)

Neste sentido, as formas como falam do trabalho que realizam ou tratam dos assuntos (dos temas que aprendem, por exemplo) com as pessoas que convivem são, em sua

maioria, conversas informais ou mesmo atividades educativas ou dinâmicas de grupo que aprenderam no projeto.

Davi entende que o importante é “falar pra outras pessoas, mesmo que as outras pessoas não queiram ouvir, mesmo que as outras pessoas não gostem, achem que você é um louco, alguma coisa assim, mas você falar”. (entrevista)

A atitude pode parecer impositiva, mas nossa leitura indica a luta pela efetivação de dois direitos: o primeiro é que, acreditando que aquilo que aprendem no projeto é um “saber mais crítico” porque supera os saberes de suas experiências anteriores (FREIRE, 2006, p. 111), os(as) jovens entendem que as outras pessoas também têm o direito a esse “saber mais exato” (Ibidem, p. 111). O segundo refere-se ao “de dizer a palavra” (FREIRE, 2005, p. 91) porque aquilo em que acreditam, para eles e elas, pode efetivamente provocar mudanças. “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”. (Ibidem, p. 90)

Para este grupo, ser protagonista também se refere a *ser exemplo* e referência a outros(as) jovens o que nos remete à coerência necessária entre discurso e ação quando numa relação educativa. Segundo Freire (2000, p. 38),

testemunhar-lhes a coerência entre o que prego e o que faço, entre o sonho de que falo e minha prática, entre a fé que professo e as ações em que me envolvo é a maneira autêntica de, educando-me com eles e com elas, educá-los numa perspectiva ética e democrática.

Da mesma forma, a idéia manifestada pelos(as) jovens se estende para os(as) *mais experientes* do grupo aos(às) quais, evidentemente, é atribuída um conjunto maior de experiências. Os(as) que estão há mais tempo no projeto acabam assumindo determinadas responsabilidades, em contrapartida os(as) mais novos(as) *mexem* com a dinâmica do grupo porque influenciam no que rotineiramente já é conhecido. Nas palavras de dois jovens que são considerados *mais experientes*:

Acho que o pessoal mais velho tem, acho que tem uma responsabilidade maior, com os compromissos até mesmo pra mostrar pro pessoal que está entrando pra ver que não é brincadeira o trabalho. [...] (Luísa — entrevista)

[...] Por um lado é ruim para as pessoas, para os novos, porque eles não tiveram uma discussão sobre participação social, sobre fazer parte, tomar parte, não tiveram uma participação, uma discussão, propriamente dita, que nem nós tivemos no passado, de ficar 2 ou 3 domingos, preconceito, discriminação, entende? Mas, ao mesmo tempo, eles estão chegando cheios de assuntos novos. (Davi — entrevista)

E na visão de dois jovens considerados *novos* no grupo:

[...] Eles (*os mais experientes*) têm que participar mais, mas eu acho que eles têm que ajudar a passar melhor as informações. (*Os menos experientes*) Têm que tentar colocar os objetivos deles, os pontos de vista deles. Mesmo que você está falando coisa errada, ou pensa que está fazendo, você tem que mostrar o seu objetivo porque é com esse argumento que você vai aprender. (Paulo — entrevista)

[...] Então, não é que eles têm que ser assim, é que a gente já vê eles assim, como veteranos lá assim... Eles estão há mais tempo no grupo, então eles têm uma carga maior do que a gente, então vamos olhar pra eles, vamos ver o que eles fizeram, como eles superaram tal desafio? (Camila — entrevista)

Com isso, observamos um elemento importante: os(as) *mais experientes* demonstram saber que têm uma papel de acolher os(as) mais novos(as) no grupo, situando-os(as) no contexto presente, mas ao mesmo tempo, entendem que os(as) mesmos sempre trazem novas idéias e novos olhares sobre os assuntos. Os(as) novos(as) igualmente reconhecem e esperam essa postura dos(as) *mais experientes*, embora nem sempre, de início, pensam que também podem ensinar algo a eles(as). Isto significa que, apesar de se colocarem todos(as), em geral, na posição de ensinar e aprender uns com os outros, os(as) *mais experientes* exercem um papel diferenciado porque já conhecem alguns assuntos e procedimentos de como o grupo e a ONG funcionam. Isso ocorre, igualmente, com o papel de protagonistas que exercem pela e fora da ONG, pois têm a intenção de *aprender e ensinar* com os(as) outros(as) jovens em suas ações educativas (embora isso nem sempre aconteça, conforme já analisamos), mas assumem uma posição de serem exemplo, referência, coerentes e de contribuir na conscientização destes(as).

Com efeito, podem contribuir na formação dos(as) mais novos(as) e de outros(as) jovens, na organização daquilo que já sabem, provocando-os(as) a refletir sobre e com o mundo, mas “é importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, se antecipa na explicitação da nova percepção da mesma realidade” (FREIRE, 2000, p. 84).

Pode, em alguns momentos, se tornar uma relação ambígua onde são iguais e, ao mesmo tempo, diferentes dos(as) mais novos(as) do grupo ou dos outros(as) jovens com os(as) quais desenvolvem suas ações. Porém, analisando a fala de Camila, entendemos que as diferenças existem, mas existe também a igualdade de direitos, de oportunidades.

Porque você também pode fazer isso! Você também, você não vai ser impedido de tentar correr atrás do que você quer! Isso é igual, você pode crescer também olhando para os outros ou não, você quer crescer sozinho você vai, isso é meio difícil, não é? Mas eu vejo igualdade nisso, você pode sim ser diferente, agir de uma maneira diferente, pode olhar pra ele e ver o que ele fez de... como ele conseguiu superar seu desafio. Eu acho que... é essa a relação de igualdade que vejo. (entrevista)

Destacam as diferenças, a importância da iniciativa e as relações igualitárias nas formas de agir frente aos desafios de sua atuação no grupo. Segundo Freire (2006, p. 98), “nós, enquanto *existentes*, nos fizemos aptos a nos engajarmos na luta em busca da igualdade de possibilidades, pelo fato mesmo de, como seres vivos, sermos radicalmente diferentes uns das outras e umas dos outros”.

Os(as) jovens reconhecem ainda que têm um papel diferenciado na sociedade, desejam e, em muitos casos, afirmam que *fazem a diferença*, mas não se sentem os *atores principais*, melhores do que outros(as) jovens.

Para o jovem Vítor, “ser protagonista é... sabendo que mesmo você sendo igual a todos, você faz a diferença”. (diário de campo)

Em nosso entendimento, a idéia de *fazer a diferença* para COSTA & VIEIRA (2006, p. 150) “trata-se da ocupação pelos jovens de um papel central nos esforços por mudança social”, mas para os(as) jovens deste estudo ela está mais próxima da busca por deixar a sua *marca* de sujeito consciente e atuante nos contextos de participação.

Neste ponto, vale destacar um fato ocorrido no início do ano de 2009: um jovem considerado *mais experiente*, insatisfeito com o nível de discussão do grupo, enviou uma mensagem para a rede de e-mails do projeto anunciando sua saída. Escreveu algo para efeito de enfatizar que o grupo não estava parecendo um grupo de protagonistas, mas sim um grupo de Formação (outro projeto da ONG; muitos de seus participantes depois ingressam no Núcleo de Jovens Protagonistas) e que quem quisesse dele se despedir, que fosse a uma atividade programada por uma outra instituição da cidade, pois ele não iria mais ao projeto a partir daquele dia. Num primeiro momento, analisamos o acontecido de forma negativa, pois tínhamos entendido que este jovem estava mesmo assumindo a perspectiva de *ator principal* e situando-se num nível superior ao dos(as) demais jovens. Distanciando o olhar de educadora e buscando o de pesquisadora, compreendemos que o jovem, possivelmente, estivesse recusando o *rótulo* de protagonista colocado pela ONG, sinalizando que *ser protagonista* transcende os limites da proposta do Protagonismo Juvenil. Embora não tenha dito com essas palavras, sua *práxis* nos remeteu à busca do “ser mais” (FREIRE, 2005, p. 86) e da libertação das amarras opressoras do *receituário protagônico-juvenil*, reafirmando a potência da

“dialética das juventudes” (GROPPO, 2008, p. 240) na contestação e superação desta produção posta. Conforme já mencionado, no e com o grupo, para além do planejamento pedagógico da ONG e do *conteúdo programático* do projeto, *aprendem para a vida*, conscientizam-se e humanizam-se em conjunto.

Um segundo aspecto que podemos analisar é que, provavelmente, com a entrada de novos e novas participantes ao grupo, este jovem precisou assumir o *papel de mais experiente* e sentiu-se confuso com a mudança. Papel este que parece situar-se numa linha tênue entre participante do grupo e educador no grupo. *Se não sou mais novato, mas também não coordeno o grupo, o que sou? Qual é a minha função aqui?*, poderia se questionar um jovem nesta situação. Dessa forma, a *marca* que desejam deixar como sujeitos críticos e participantes parece ser retirada deles(as), restando a busca por um novo espaço de atuação.

Ainda no que tange ao tema da convivência, destacamos as relações estabelecidas com os adultos a partir das seguintes considerações:

Querendo ou não, o adulto, não sei, depende da pessoa, vai ter mais argumentos porque, ou teve, tem uma formação, já é formado, e sabe do tema, vai ter mais argumento pra debater do que uma pessoa que não procura saber, não está interessado em entrar nesse mundo agora, aí quando vai bater de frente, fala “ah, é porque é a fala de um adulto, que não sei o quê”, então às vezes acaba sendo uma desculpa. (Luísa — entrevista)

O adulto, *sujeito que sabe*, se sobrepõe à figura do(a) jovem, *sujeito, pelo menos em tese, mas que não sabe*. É freqüente os(as) jovens vivenciarem esta situação de opressão, velada muitas vezes por um discurso pseudo-progressista e pela “falsa generosidade” (FREIRE, 2005, p. 25) dos adultos. Nos momentos de decisões institucionais da ONG, de construção de propostas em conferências dos direitos da criança e do adolescente e de políticas públicas de juventude, de planejamento dos conteúdos e métodos dos projetos, por exemplo. Luísa aborda ainda as questões relacionadas ao envolvimento dos(as) jovens em assuntos de caráter burocrático ou técnico, muito comuns na vida de adultos: “É, acho que é a preguiça da gente querer buscar saber, às vezes é, rola a coisa da preguiça, ‘ah, não estou a fim de ficar escutando o blá-blá-blá dos adultos não’ [...]”. (entrevista)

A *preguiça* desencadeada pelo *blá-blá-blá* dos adultos pode até ser intencional da parte destes justamente para manter uma situação em que jovens são *sujeitos que não sabem* e que, portanto, só podem permanecer na posição de espectador no debate. No entanto, quando questionados sobre a *participação* dos(as) jovens nas decisões tomadas, prontamente

respondem que abriram o espaço, mas que *eles(as)* não quiseram se colocar ou, ao contrário, que suas contribuições foram incluídas. Na verdade,

é um erro pensar que essa inclusão se faça automaticamente, simplesmente pelo fato de abrir espaços para isso no interior dos projetos. Geralmente, nas instituições se utiliza uma linguagem técnica, que não faz parte do universo dos jovens e dificulta sua participação nas ações de planejamento e na própria relação com os adultos. (DE TOMMASI, 2004, p. 14)

Há ainda outros contextos considerados neste estudo no que se refere às relações de jovens e adultos. Davi, por exemplo, relata uma dificuldade quando da participação na igreja:

Mas é muito difícil porque a juventude na igreja é menor em relação às outras faixas etárias, e... é praticamente inviável pra uma pessoa que, pra uma pessoa mais velha que eu acreditar no que eu falo e não acreditar no que o presbítero, no que o pastor, no que a evangelista fala. A pessoa vai parar para pensar “pô, eles estudaram pra isso, pô eles, e você, você é um adolescente!”. Aí entra muito o preconceito e discriminação. (entrevista)

Esse é um exemplo de situação em que autoridade pode se converter em abuso de poder, tolhendo o exercício responsável da liberdade e da curiosidade do(a) educando(a) (FREIRE, 2004), assim como a pessoa em situação de opressão ainda não tenha se fortalecido para “[...] dar a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do ‘bancarismo’” (Ibidem, p. 25). O que queremos dizer é que, nesta situação, se de um lado há a opressão por parte do adulto, de outro há o pouco encorajamento do jovem para se organizar com outros(as) e fortalecer seus modos de resistência. “[...] É fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora”. (FREIRE, 2005, p. 39)

Há ainda que se considerar, na fala deste jovem, a presença de conhecimentos de cunho religioso e que podem se conflitar com os conhecimentos científicos tratados pela ONG. Isto é, além do preconceito e discriminação geracionais, é preciso levar em conta as possíveis divergências entre os diferentes tipos de conhecimentos, bem como possibilidades de coexistência dos mesmos de forma coerente e humanizadora.

Giane, por sua vez, se remete à sociedade em geral:

Eu acho que a sociedade nos vê... como um... até com medo da gente! Só que a gente tem experiência de poder discutir com eles, debater de frente com eles, nós temos uma visão maior. Só que eu acho que eles ainda acham “são adolescentes, não vamos dar voz para eles por enquanto, deixa eles crescerem!”. Eu acho que eles têm

medo, medo que a gente se revolte, se rebele e mostre que a gente tem a capacidade de estar na luta, estar à frente. E eu acho que a gente não é muito bem visto, assim... Então, eu creio que eles tentam amenizar... tentam... pra eles ainda a gente não tem uma visão, a gente ainda é criança e pronto e acabou! Quando eu já tiver uma visão, que eu conseguir debater com ele, eu já não sou mais adolescente, eu sou, eu já sou adulto! (entrevista)

A jovem apresenta grande lucidez sobre como a sociedade, de um modo geral, vê as juventudes, assim como sobre a importância de seus saberes e experiências, de sua capacidade de resistir, lutar e intervir. Isto é, sabe da discriminação que sofrem, ao mesmo tempo em que reconhece suas potencialidades humanas e humanizadoras a ponto de *ameaçar* a *ordem* estabelecida pelo mundo adulto. Ela indica a “[...] tomada-de-consciência-ético-crítica dessa opressão-exclusão, do fato de ser vítima; isso é possível a partir da *afirmação* do seu próprio ser valioso; a partir dessa afirmação começa uma luta de libertação [...]” (DUSSEL, 2002, p. 421). Para os opressores, por outro lado, “[...] a manutenção do *status quo* é o que lhes interessa, na medida em que a mudança na percepção do mundo, que implica, neste caso, na inserção crítica na realidade, os ameaça” (FREIRE, 2005, p. 175).

Outra passagem de sua fala chama a atenção: encontra-se ao final quando trata de sua transformação em pessoa adulta, anulando a possibilidade de enfrentamento a essa ordem posta pelo mundo adulto³⁵. Talvez essa seja uma estratégia dos(as) opressores(as): não escutar as juventudes e aguardar a sua *adulter* para que a *rebeldia* se transforme em *docilidade* (FREIRE, 2005).

No contexto da ONG, os comentários não se diferem tanto: “vocês falam que a gente tem que participar, colocar nossa opinião, mas por que na hora de decidir vocês esquecem da idéia que a gente deu?” (Marcelo — diário de campo).

Mais uma vez observa-se a presença de uma pseudo-generosidade e de um estímulo à participação situado num plano meramente discursivo dos adultos, afinal, *não cai bem* deixar de comentar a importância das considerações dos(as) jovens nas decisões de uma instituição que se quer *democrática*.

Nas entrevistas deste estudo, perguntamos aos(as) participantes o que mudariam se fizessem parte da diretoria ou coordenação técnica da ONG. Abaixo, apresentamos uma das respostas:

³⁵ Tomamos como *mundo adulto*, neste trabalho, a perspectiva apontada por Magro (2002) de “ordem hierárquica” (p. 65) entre adultos e jovens na qual cabe aos primeiros o papel de ordenar e manter as estruturas sociais. Neste sentido, apontamos críticas que se referem ao caráter contraditório da natureza humana, mas também a esta dominação exercida pelo *mundo adulto*.

Eu mudaria o fato de não ter a visão do adolescente. Sempre é só... adultos debatendo sobre a mesma, é... não a mesma coisa, mas relacionado a coisas de adultos, vamos dizer assim. Eu gostaria de saber a opinião de um adolescente, “o que ele acha em relação a isso?”. Poder colocar, integrar os outros grupos com, todos os grupos integrados, poderia a questão de... é, ver a opinião do adolescente em tais questões, sendo que não existe isso. Falam que existe, mas eu não... acho que não vejo essa atuação, tanto como eles falam. E eu acho que era uma coisa que eu mudaria. (Giane — entrevista)

A entrevistada reivindica a participação dos(as) jovens, que suas perspectivas, críticas e propostas sejam consideradas pelos adultos da ONG. E mais, reivindica coerência entre o que falam e o que fazem.

Tudo indica que faltam canais de interface entre adultos e jovens onde todos(as) se reconheçam sujeitos de diálogo, negociação, criação e ação. Estes espaços, além de possibilitar que adultos, efetivamente, escutem os(as) jovens, podem favorecer a apropriação por estes últimos de termos técnicos, conceitos, formas de atuar e de toda uma linguagem que permeiam campos de negociação de políticas e reivindicação de direitos, como os conselhos locais ou municipais, as conferências temáticas, entre outros. A convivência e as ações educativas que realizam, predominantemente entre pares, podem impedir-lhes o acesso (por falta de incentivo ou mesmo desconhecimento) a instrumentos muito utilizados em processos de conquista por direitos e que estão, em sua maioria, sob o domínio dos adultos. Disso decorre o entendimento de que há assuntos e ações *chatos* que pertencem ao mundo adulto e de que há uma *incompletude* nos(as) jovens que os(as) fazem *não dar conta* de assumí-los. A fala a seguir enfatiza alguns elementos que acabamos de descrever:

Porque uma coisa, acho que um lema que... é do SOS, não sei se é do SOS ou do grupo, é que não é, as oficinas não são feitas em palestras que uma pessoa só fica falando lá na frente, é trazer as pessoas pra participar junto e que... como eu posso dizer? Esse trazer junto, o pessoal ter meio que a mesma faixa etária, então acaba que... eu não sei se é acomodando... eu não saberia colocar a palavra certa, mas acho que acaba indo nessa coisa de “ah.”, uma coisa de “vamos falar a mesma linguagem?”, assim, chega um certo momento que precisam debater mais e bater mais de frente com adulto e não têm argumento porque não procura saber mais. (Luísa — entrevista)

Por outro lado, se os canais de interface entre adultos e jovens constituir relações pouco igualitárias, da mesma forma não favorecerá a apropriação crítica de instrumentos de lutas sociais e políticas.

Pelo que viemos discutir até aqui, resulta claro que essa relação (*entre adultos e jovens*) no interior das ONGs, quase que exclusivamente, é vivida como uma relação entre educadores e educandos. [...] E, nessa relação educador-educado, é difícil escapar da visão tradicional de educador como aquele que “sabe” e transmite

seus conhecimentos e aprendizados para os educandos. Difícil escapar de uma certa “infantilização” dos jovens, de tratá-los como seres em formação e, portanto, incompletos, incapazes por enquanto de agir com consciência e responsabilidade e escolher seus caminhos de vida de forma autônoma. (DE TOMMASI, 2004, p. 12)

O jovem Davi, por outro lado, acredita que não são os(as) adultos(as) da ONG que *dão as cartas do jogo*. Ele destaca mudanças ocorridas a partir do movimento dos(as) jovens e a importância deles e delas como sujeitos dos processos de conquistas que são superações de determinadas situações de descontentamento:

Olha, eu acho que... não é a diretoria e a equipe técnica, não é o que rege o SOS, não é o que rege o Núcleo de Jovens Protagonistas, o Formação ou o Jovem.Com. Eu acho que é... a diretoria e a comissão, e a equipe técnica tenta propor assuntos, temas, é... coisas diferentes ou até mesmo outras coisas para os grupos. Mas acho que se é pra ter alguma mudança, se é pra alguma coisa mudar no SOS, no Núcleo, no Formação, no Jovem.Com, essa mudança, se precisasse dessa, se precisar de alguma mudança, creio eu que os adolescentes, primeiramente, iam ver, iam sentir falta dessa mudança. Eu participei 2 anos, até 3 anos, e eu vi algumas mudanças, vi algumas coisas que nós adolescentes conquistamos, como outras também que deixamos de ter, mas eu acho que isso não veio da coordenadora, da coordenação, ou da equipe técnica, da diretoria. Acho que o que nós conquistamos ou o que nós deixamos de ter foi uma coisa dos adolescentes. (entrevista)

Compreendemos, pois, que *as cartas* não estão somente em um dos lados. Há momentos em que as decisões vêm *de cima para baixo*, outros em que se formam resistências ou demandas por parte dos(as) jovens, pressionando os adultos, e outros ainda em que, de fato, se as mudanças fossem para acontecer os(as) jovens as sentiriam como necessárias e as reivindicariam. De qualquer forma, devemos considerar que

o que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com o seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo os manipulem. Daí a vigilância com que devem atuar, com que devem viver intensamente sua prática educativa; daí seus olhos devendo estar sempre abertos, seus ouvidos, também, seu corpo inteiro aberto às armadilhas de que o chamado “currículo oculto” anda cheio. Daí a exigência que se devem impor de ir tornando-se cada vez mais tolerantes, de ir pondo-se cada vez mais transparentes, de ir virando cada vez mais críticos, de ir fazendo-se cada vez mais curiosos. (FREIRE, 2006, p. 80-81)

Contudo, ainda que os(as) jovens desenvolvam críticas às relações pouco democráticas entre eles(as) e adultos ou que ressaltem a sua autonomia dentro da ONG, por meio da convivência cotidiana percebemos que nem sempre as denúncias se configuram, de fato, em mudanças ou que essa autonomia seja exercida. A força das relações de poder que geram desigualdades entre jovens e adultos desrespeita os “conhecimentos de experiência

feitos” (FREIRE, 2004, p. 64) dos primeiros e suas potencialidades. A prepotência com que, muitas vezes, atuam os adultos perante os(as) jovens causa discriminação e impossibilita sua participação efetiva (Ibidem).

Em alguns casos, os(as) jovens afirmam que o trabalho do grupo tem pouco alcance ou impacto, sendo necessário mais tempo para o projeto e lançarem-se a propostas mais ousadas: “O grupo avançou, mas insiste em dar passos para trás e está na hora de conquistar outros espaços e mais voz no SOS”. (João — diário de campo)

Nossa convivência com estes e estas jovens e com militantes de movimentos sociais diversos nos fez perceber que o sentimento de que *se faz pouco* é freqüente, assim como a sensação de *impotência* por ter pouco tempo para dedicar às lutas sociais e políticas e fazer os enfrentamentos necessários para a construção de um mundo mais justo. As falas abaixo ilustram tal percepção:

Bem, eu acho que a gente está aqui no Núcleo, está em algumas comunidades, mas eu creio que a gente poderia estar fazendo mais, ir na câmara municipal, debater com eles, já conhecer os “cabeças”, poderíamos fazer passeatas, mais movimentações, eu acho que, pra mim, falta mais ação, eu gostaria de mais ação. Eu gostaria de estar mais ativa, mais na luta, mais em cima, pensando em marcar mais em cima. (Giane — entrevista)

“Poderia ter mais encontros ou ativismo, mais tempo de Núcleo”. (Paulo — documento)

Por outro lado, eles(as) próprios(as) vêem limitações para a realização deste desejo. O aumento da carga horária do projeto, por exemplo, pode não provocar o aumento automático de sua participação, haja vista que muitos(as) trabalham e estudam, restando pouco tempo para a dedicação às suas ações. Dessa forma, o desejo por *fazer mais* pode não ser possível de realizar.

Nos momentos de avaliação do trabalho da coordenadora-educadora, assinalam que esta proporciona oportunidades de reflexão, sem impor suas próprias idéias, que parte de suas realidades e contribui em suas vidas, que os(as) fazem se sentir seguros(as) e confiantes.

É possível que desenvolvam críticas, tomem decisões, elaborem, efetuem e avaliem ações de modo autônomo dentro do grupo e com o grupo, estabelecendo relações mais democráticas e igualitárias com sua coordenadora-educadora, mas não em outros espaços da Organização e, provavelmente, muito menos na esfera pública mais ampla. Esta situação pode estar causando esse descompasso entre discurso e ação dos(as) jovens, oscilando entre momentos de interface, reivindicação, negociação e construção junto aos(as)

adultos(as) e momentos de acomodação, de permanência na posição de *atendidos(as)*. Tal contradição é analisada da seguinte forma por Luísa:

Acho que está meio que as coisas meio impostas a gente acaba que, é... querendo ou não, a gente aceita certas coisas que é imposto aí pra gente, não é? E na maioria do tempo a gente está inserido na escola, onde quem ensina é o professor, a diretora, está aí e acaba esquecendo, às vezes, daquele trabalho que é feito. Já aconteceu várias vezes isso comigo e sempre acontece, não é? Eu não sei, é a contradição que a gente sempre cai, não é? (entrevista)

As relações e processos educativos escolares como pode ser observado na fala da jovem, de modo geral, excluem “[...] o educando da elaboração viva da cultura. Nesse mundo da dominação, ele é um objeto a mais a ser plasmado [...]; não participa da direção do processo histórico-cultural, nem, inclusive, de sua história escolar” (FIORI, 1991, p. 79) e vivencia uma relação verticalizada com os adultos, reproduzindo-a em outros espaços. Em contrapartida, tais processos educativos parecem, dialeticamente, impulsionar os(as) jovens a desencadear no projeto outros processos que os(as) formam para a vida.

A mesma jovem questionou a coordenadora-educadora num dos encontros do grupo: “Oh, Dê, na semana passada você falou de um possível direcionamento dos adultos do centro comunitário, mas você também não direciona aqui?”. (diário de campo)

Nesta conversa, analisamos que nossa atuação neste papel de coordenadora-educadora não é neutra, mas ao contrário, com intencionalidades que não buscam o exercício do poder para oprimir e sim o desenvolvimento mútuo da humanização.

Certamente, podemos levantar a hipótese do estabelecimento de uma pseudo-generosidade por parte da coordenadora-educadora cuja intenção é justamente *abrir espaço* para os(as) jovens se sentirem livres e autônomos, para questionar e criticar, camuflando uma possível relação de dominação. Num dos momentos de análise compartilhada, no entanto, a profissional e os(as) jovens apontaram que sentem o estabelecimento de uma relação *mais aberta* e honesta. Entendemos, pois, que é bem provável que o questionamento feito pela jovem esteja relacionado com este tipo de relação e que ela dificilmente o faria, com a coragem que fez, com outro adulto da ONG.

Dessa forma, compreendemos que não há neutralidade na atuação da coordenadora-educadora e que a mesma busca “[...] estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele [...]” (FREIRE, 2000, p. 58) e da concretização de uma educação humanizadora.

Além disso, destacamos seu papel de intelectual vinculada aos interesses destes e destas jovens que “[...] movido à co-responsabilidade pela interpelação das vítimas, transforma-se em consciência ético-crítica que devolve às vítimas sua ‘interpelação’ processada analítica e racionalmente segundo os melhores ‘recursos’ teóricos [...]” (DUSSEL, 2002, p. 329) para contribuir com a organização de suas lutas e reivindicações.

Retomando a relação verticalizada escolar, estendida a outros contextos, e que pode, em muitos momentos, fazer os(as) jovens assumirem uma posição exclusivamente de *atendidos(as)* pela ONG, ocorre um conflito com as possibilidades a mais que aspiram para o papel de *protagonistas* e suas relações mais igualitárias com os adultos.

“[...] Geralmente os jovens nesses projetos são considerados como beneficiários, como objetos das ações, não como sujeitos de direitos. Quando são indicados como protagonistas os são, no geral, no âmbito de ações não definidas por eles. (DE TOMMASI, 2004, p. 7)

A metodologia *de adolescente para adolescente*, por sua vez, utilizada nas ações educativas desenvolvidas pelo projeto, promove o interesse, a motivação, a curiosidade em conhecê-lo mais e dele participar. Assim, ela é vista, inicialmente, com bons olhos pelos(as) jovens e parece ser um importante chamariz da ONG:

O que motivou eu acho que entrar foi bem quando o Núcleo de Jovens Protagonistas foi fazer uma oficina no Jovem.Com. Eu vi que era de adolescente para adolescente, não era um adulto tipo falando o que você tinha que fazer, era adolescente tentando ajudar adolescente. Isso me motivou bastante a entrar. (Paulo — entrevista)

Resgatando a discussão sobre a educação entre pares “uma outra condição importante para os jovens se constituir como atores sociais é a de trabalhar não somente com os próprios jovens, mas também com seus interlocutores adultos e a sociedade em geral” (DE TOMMASI, 2004, p. 16).

Nisto reside, a nosso ver, um dos pontos mais importantes deste trabalho: considerar o(a) jovem efetivamente *sujeito de direitos e de participação* com possibilidades de também ensinar aos adultos, tornando-se cada vez mais humanos, superando a contradição opressores(as)-oprimidos(as) e se fazendo homens e mulheres em processo de libertação, de humanização (FREIRE, 2005).

Um último aspecto do processo de convivência dos(as) jovens do grupo foram as relações de gênero. Verificamos que, na percepção deles(as), *as meninas estão mais à frente no que se refere às ações, são mais comunicativas, têm posições mais flexíveis na hora*

de discutir e “são mais participativas” nas oficinas (Paulo – entrevista). Para alguns dos(as) participantes, os meninos *são mais ponderados e ficam mais “inibidos”* (Luísa – entrevista) como mostram as falas a seguir:

Alguns meninos, eu não sei se é por causa do costume dos meninos serem menos é... como é que chama? Menos falantes, alguns são mais quietinhos, mais na deles, então eles, a diferença é pouca, assim, mas eles falam menos, eles falam só na hora assim que se sentem mais cutucados, aí eles vão lá e falam alguma coisa. (Camila — entrevista)

Em qualquer lugar que você vai falar, se você vai fazer uma oficina, as pessoas percebem que as meninas são mais participativas e os meninos são mais, bem dizer são mais, fechados. Eles não participam tanto como as meninas. [...] (Paulo – entrevista)

Além disso, há elementos de ordem pessoal, como a participação em igrejas de dois jovens que podem lhes favorecer uma perspectiva menos sócio-cultural dos gêneros. Não parece ser por acaso que foram os dois que mais fizeram referência a ela.

Por outro lado, há jovens que acreditam que *as diferenças são de personalidade e não de gênero*:

Diferença pode existir, mas não diferença por causa do sexo. Talvez exista uma diferença, mas a mesma diferença que existe entre eu e o João ali, entre eu e a Maria. Não é porque eu sou homem ou porque ela é mulher que vai ter uma diferença, que vai ser obrigatório ter uma diferença. Talvez tenha essa diferença, mas essa diferença é pessoal, a diferença é pessoal. Mas, talvez tenha sim, mas do caráter da pessoa, da personalidade da pessoa. Se a pessoa é mais extrovertida tudo, a pessoa não fica com vergonha quando tem que falar alguma coisa, quando tem que fazer uma brincadeira. Mas se a pessoa tem, já é mais tímida, não vai adiantar, não é porque ela é homem, não é porque ela é do sexo masculino ou feminino que ela vai, que ela é tímida. Não, não tem... Já vi muitas garotas que não eram tímidas ou que eram tímidas, e nem por isso deixavam de tentar ensinar o que sabiam. E garotos também, lembro muito, de garotos que sabiam, que tentavam, que eram tímidos, outros nem tanto, mas cada um, da sua maneira, tenta passar o que sentiu... (Davi — entrevista)

Até mesmo as diferenças de personalidade podem ser forjadas por mecanismos, discursos e dispositivos de poder porque relacionam-se com a identidade e esta não é algo *a priori*, mas se constrói a partir do sentido de pertencimento a diferentes grupos — de gênero, sexuais, étnicos, de classe, de região, etc. — e, portanto, não é fixa.

A partir da análise dos discursos, dispositivos mecanismos que agenciam e administram determinados poderes, é possível compreender como identidades femininas e masculinas são forjadas em diversos âmbitos e nas mais variadas direções da sociedade, constituindo homens e mulheres. Essa perspectiva pretende implodir a idéia binária homem-

mulher, como pólos opostos, que imprime a lógica invariável de dominação-submissão. Assinala, portanto, que cada pólo é plural e que supõe e contém o outro.

Conforme pontua Guacira Lopes Louro (2007, p. 23),

afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista *a priori*. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma da sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que as constituem.

Num outro momento, quando se refere às relações de poder, assinala:

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (Ibidem, p. 41)

A compreensão que estes(as) jovens têm pode indicar que não visualizam, de fato, diferenças entre os gêneros no interior do projeto e isto pode ser devido às discussões de gênero desde o ingresso à ONG, inclusive em projetos anteriores ao Núcleo de Jovens Protagonistas, proporcionando, neste grupo, relações de gênero mais dialógicas, igualitárias, fundadas no respeito às diferenças e na liberdade que se realiza com o outro. Tal possibilidade, dessa forma, pode ter vínculos com os trabalhos educativos de discussão, reflexão e ações educativas sobre as relações e a violência de gênero que o projeto e a ONG já desenvolveram nos últimos anos.

Retomando o tema da libertação latino-americana, remetemo-nos ao pensamento dusseliano quando realiza a crítica à erótica da Totalidade³⁶, ou seja, à dominação do homem sobre a mulher (esta posto como “o outro”) e, portanto, à ordem machista estabelecida (DUSSEL, 1977).

A ontologia machista aliena coisicamente a mulher, e, por isso, sem dar importância alguma ao orgasmo clitoriano, exalta até o antinatural o orgasmo vaginal (contrapartida passiva da atividade do pênis). Então é necessário começar a descrever a abertura feminina ao mundo (da mulher para o homem), descrição

³⁶ A categoria Totalidade dusseliana, como entendemos, refere-se à ordem vigente onde o *outro* representa a Exterioridade do sistema. Para aprofundar a compreensão, sugerimos a obra *Introducción a la Filosofía de la Liberación*. 5. ed. Bogotá: Editorial Nova America, 1995.

praticamente inexistente pela opressão que pesa sobre a mulher, não só a nível erótico mas também (e por isso) no pedagógico e no político. A injustiça erótica (a mulher “objeto” sexual) estende-se à injustiça pedagógica (a menina castrada) e à injustiça política (a mulher com menor salário que o homem). (Ibidem, p. 100)

Enrique Dussel faz uma análise de como essa erótica se configurou na América Latina, tomando o processo de colonização como elemento importante para tal. A partir de sua categoria Alteridade, pretende instaurar uma erótica diferente na qual o Outro é tomado como outro, em sua dimensão carnal e concreta, sentindo-se e colocando-se em interação, isto é, não é tomado como objeto, passivo e com fins de auto-satisfação. Ao contrário, a erótica da Alteridade pressupõe o ser humano tendendo ao Outro em posição gratuita, sem a necessidade de um dominar o outro e por isso mesmo numa relação de liberdade e responsabilidade mútua, ou corre-se o risco, inclusive, de apenas se inverter os pólos de dominação configurados na Totalidade. Dussel (1977) indica que, historicamente, o caminho da libertação sempre foi trilhado pelos(as) oprimidos(as). As mulheres oprimidas, portanto, devem engendrar tal processo.

Ainda que se reconheça que as mulheres tenham sido afetadas mais intensamente pelos dispositivos de poder e que “há histórias mais longas e dolorosas de opressão do que outras”, a perspectiva de Louro (2007, p. 53), a nosso ver, deposita com maior ênfase a transformação no âmbito da denúncia dos mecanismos de controle, poder, da fabricação de modos de ser, configurando um movimento pouco relacionado às condições concretas e objetivas dos sujeitos. Disso decorre a responsabilização mais individual do que coletiva pelas transformações que se almeja.

O feminismo dialógico, por outro lado, parte do princípio da igualdade de diferenças, com possibilidades de superação das opressões e desigualdades históricas sofridas pelas mulheres, bem como possibilidades de construção de diversas identidades femininas, das mulheres mais escolarizadas às pertencentes a classes populares.

Lídia Puigvert (2001, p. 31) defende que

la lucha por la “liberación feminista” es una lucha conjunta de todas las mujeres que desean mejorar sus formas de vida y que rechazan tanto la autoridad que ejercen sobre ellas los hombres, como invertir los papeles iniciando ellas esa autoridad. Forman parte de esta lucha coordinada, desde las obreras que fueron obligadas a dejar los estudios y a trabajar en el campo o en fábricas en concisiones pésimas (a la vez que mantenían su rol de “amas de casa”), hasta las burguesas educadas primero para ser perfectas señoritas y luego señoras³⁷.

³⁷ Buscando favorecer o entendimento do(a) leitor(a), realizamos a tradução da citação: “a luta pela ‘libertação feminista’ é uma luta conjunta de todas as mulheres que desejam melhorar suas formas de vida e que rechaçam tanto a autoridade que exercem sobre elas os homens, como inverter os papéis começando elas essa autoridade.

E ainda ressalta que

las “otras mujeres” con las que actualmente compartimos espacios dialógicos [...] siguen defendiendo el igual derecho a ser diferentes. Luchan a favor de su orientación dialógica y afirman que el diálogo como forma de entendimiento no significa sumisión, ni subordinación. Se sienten con los mismos derechos que el resto de personas y, desde esta igualdad, constituyen uno de los sectores sociales que más está transformando su vida³⁸. (Ibidem, p. 29)

A proposta dialógica vai ao encontro da erótica da Alteridade de Dussel, pois partem, fundamentalmente, dos princípios da alteridade, do respeito, da liberdade que só se exerce em conjunto com a do outro.

Já com relação às diferenças assinaladas pelos(as) jovens, pode ser devido ao fato de haver um número maior de meninas no projeto o que leva a realização de mais ações por elas. Acresce-se a isso, o fato da ONG ter como profissionais, predominantemente, figuras femininas, desde sua fundação. Isto é, este caráter feminista pode estar influenciando a atuação das meninas, tanto nos debates quanto nas ações educativas ou de representação da ONG em eventos, pois têm como referências mulheres trabalhadoras, independentes economicamente e com relativa participação na esfera pública. Durante a análise compartilhada, contudo, os(as) jovens recusaram essa hipótese e sustentaram a compreensão de que o trabalho educativo sobre gênero é o que propicia relações mais igualitárias entre meninos e meninas do grupo.

Mesmo com as ambigüidades e contradições presentes nos discursos e práticas dos(as) jovens e da própria ONG, verificamos a ocorrência de diversos processos educativos de natureza emancipadora e humanizadora. Aprenderam e ensinaram na/com a convivência e conversas o respeito ao outro, às suas diferenças e opiniões, o exercício de reflexão, exposição de opiniões e fortalecimento para as relações sociais e para as relações com os(as) outros(as) jovens, a fazer escolhas, a ter iniciativa. Para além dos conteúdos tratados pela ONG, aprenderam uns com os outros leituras, práticas e jeitos de participar e de desenvolver ações educativas e protagônicas. Enfim, sua “vocação de ser mais” (FREIRE, 2005, p. 70) por meio

Formam parte desta luta coordenada, desde as trabalhadoras que foram obrigadas a deixar os estudos e a trabalhar no campo ou em fábricas em condições péssimas (mantendo seu papel de ‘donas de casa’), até as burguesas educadas primeiro para serem perfeitas senhoritas e logo senhoras”.

³⁸ Tradução: “As ‘outras mulheres’ com as que compartilhamos espaços dialógicos [...] seguem defendendo o igual direito a serem diferentes. Lutam em favor de sua orientação dialógica e que o diálogo como forma de entendimento não significa submissão, nem subordinación. Se sentem com os mesmos direitos que o resto das pessoas e, desde esta igualdade, constituem um dos setores sociais que mais estão transformando sua vida”.

das relações intersubjetivas, isto é, sendo sujeitos uns com os outros, humanizando-se mutuamente, estando no e com o mundo, nele interferindo e transformando.

4.2. Eixo temático 2: *fazer parte e tomar parte*

No que tange às compreensões dos(as) jovens a respeito de participação social e Protagonismo Juvenil, destaca-se a expressão *fazer parte e tomar parte*. Seja na convivência em grupo, em suas ações educativas ou nos múltiplos espaços em que estão inseridos(as) proclamam que não basta fazer parte das discussões ou daquele contexto, precisam se posicionar para contribuir na tomada de decisões e ações. O quadro abaixo reúne tais compreensões e as dividem em duas categorias temáticas.

FAZER PARTE E TOMAR PARTE	
Fazer a diferença	<p>“Sim, porque a ‘palavra protagonista já fala’ ser protagonista de uma história e nós do Núcleo fazemos parte dessa história, seja ela no meu trabalho, na minha casa ou sei lá onde, fazemos e tomamos parte de várias coisas a todo momento”. (Luísa — documento)</p> <p>“Participar é estar presente fisicamente. E protagonizar seria o ‘tomar parte’ então estar presente e atuante. E normalmente eu protagonizei, porém em alguns encontros só fiz parte”. (Davi — documento)</p> <p>“Ser protagonista é... ter consciência de que somos referência a outros jovens e agir”. (Kelly — diário de campo)</p> <p>“Problemas de preconceito, é... de... como que chama? De desrespeito a determinado perfil de pessoas que eles não vão respeitar. Aí, como é que eu vejo os adolescentes do grupo nessa sociedade: eu vejo muita transformação. A Paloma, a Érica, que conviveram, que convivem mais comigo, a Daiana, eu vejo que elas mudaram muito com relação ao que elas eram antes depois que elas entraram no grupo. Elas passaram a considerar mais o outro lado, começaram a se colocar no lugar de outras pessoas, para ver o que estavam pensando. Elas mudaram, para melhor. Elas... na sociedade, agora, elas estão diferentes, elas fazem a diferença já!” (Camila — entrevista)</p> <p>“Nós definimos os nossos objetivos e fomos atrás deles. E muitos desses objetivos foram definidos por nós, adolescentes, e nós corremos atrás deles. Isso ser uma atitude protagonista. E mesmo com essas atitudes, não esquecemos as nossas outras ações”. (Davi — documento)</p>
Mudar o mundo	<p>“Ah, pode ajudar as outras pessoas a refletir sobre elas mesmas, sobre o mundo e essas mesmas pessoas irem passando para outras. A mudança do mundo é passar para as pessoas e essas pessoas irem mudando o mundo junto com a gente. Não é só a gente mudar o mundo!” (Camila — entrevista)</p> <p>“Mudar o mundo, mudar assim é difícil, não é? Mas... tentar fazer as pessoas parar para pensar, a refletir assim o que está acontecendo, não é? Até mesmo não precisa começar do macro, e sim do micro, ali mesmo onde você mora, o que está acontecendo lá, juntar todo mundo e conversar ‘não é assim que faz, vamos por esse caminho’”. (Luísa — entrevista)</p> <p>“Quando a gente colocou na frase ‘somos ousados e que a gente espera talvez um dia mudar o mundo’, eu queria tirar esse talvez. Porque eu acho que a gente tem força, a</p>

	<p>gente tem capacidade, a gente é capaz de mudar. Só que, tudo bem, a sociedade não ajuda, é... o capitalismo está sempre ali do lado, é uma coisa que está todos os dias lá vendo isso. Eu sonho por um mundo socialista... então, eu vou tentar mudar! Vou, enquanto eu tiver viva, eu vou tentar mudar! Vou lutar com todas as minhas forças, vou tentar... convencer o máximo de pessoas possíveis, para que um dia os meus filhos, os meus netos, os meus bisnetos, o que assim for, tenham um mundo justo. Mas enquanto eu tiver viva, vou continuar lutando!” (Giane — entrevista)</p> <p>“Ah, as pessoas que eu tento... que eu faço com que elas, que eu tento fazer com que elas mudem ou, não mudem, que elas vejam outros pontos de vista, essas pessoas já foram atingidas pela massa, pela sociedade, e a sociedade é, ela não está nem aí se a pessoa, quem que é, quem que não é, ela quer, sabe, a sociedade consumista, a sociedade capitalista. Você tem que arrumar argumentos pra debater com uma coisa que é muito maior que você, com uma coisa que já existia antes de você... existir, uma coisa que usa de todos os argumentos, é televisão, rádio, jornal, revista, tudo! Atinge as pessoas que estão ao seu lado e atinge você também. Uma facilidade para mudar o mundo... Pô, eu vejo as pessoas todo dia, eu tenho contato com elas todo dia... Eu posso, hoje, não conseguir fazer você pensar de outra maneira, mas eu tenho amanhã, e depois, e depois... Sabe, o contato, o convívio que eu tenho com você, todo o dia, day by day, que eu vou conseguir alguma coisa”. (Davi — entrevista)</p>
--	---

De modo geral, o entendimento que prevalece neste grupo é o de que sempre que se protagoniza, se participa. Porém, nem sempre a participação exercida é protagônica. Concordamos com esta compreensão na medida em que consideramos o(a) *protagonista* sujeito histórico que “[...] plasma sua forma concreta e histórica, produz a forma de seu mundo e, por sua mediação, a sua própria” (FIORI, 1991, p, 72). No entanto, há formas de *participação* em que as pessoas não se encontram nesta condição de *sujeitos* porque manipuladas ou porque inseridas num *faz-de-conta participativo* por aqueles e aquelas pertencentes a segmentos dominantes. E “reduzir o sujeito a objeto, [...] já o desvaloriza radicalmente, desumanizando-o” (Ibidem, p. 76) e impedindo-o de exercer seu papel histórico.

Um elemento que também parece ser distintivo é o *fazer parte e tomar parte*. Enquanto a jovem Luísa entende que a todo momento se está fazendo e tomando parte (até porque, para ela, não há como protagonizar sem participar), sendo a não tomada de posição também um *tomar parte*, o jovem Davi indica que fazer parte se refere à participação e o tomar parte ao protagonismo, como podemos verificar nas falas a seguir:

A “palavra protagonista já fala” ser protagonista de uma história e nós do Núcleo fazemos parte dessa história, seja ela no meu trabalho, na minha casa ou sei lá onde, fazemos e tomamos parte de várias coisas a todo momento. (Luísa — documento)

Participar é estar presente fisicamente. E protagonizar seria o “tomar parte” então estar presente e atuante. [...] (Davi — documento)

O que observamos é que essas compreensões não estão muito claras ou, por vezes, se confundem ou até mesmo se fundem. Até porque a própria proposta do Protagonismo Juvenil tem como cerne a “participação ativa e construtiva do jovem” (COSTA, 2001, p. 179). Também consideramos que a realidade social é dialética, carregada de contradições, assim como o contexto institucional no qual estão inseridos(as) os(as) jovens o que leva a ambigüidades ou incoerências entre discursos e ações. Em nossa análise, essa perspectiva perpassou em muitos momentos as compreensões dos(as) jovens.

Para além disso, a noção de participação que o jovem Davi apresenta parece apontar para a sua *insuficiência*, necessitando, assim, lançar mão do Protagonismo Juvenil para *dar conta* da intervenção que se pretende fazer. Essa tendência pelo Protagonismo Juvenil, como vimos no capítulo 2, articula-se com a perspectiva em voga no país de política destinada às juventudes.

Se protagonizar, assim, remete à participação e se esta leva a uma tomada de posição, mesmo que não consciente dela, “daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra” (FREIRE, 2000, p. 33).

Este grupo demonstra a noção de que a participação social é mais ampla, mas que o Protagonismo Juvenil é mais intenso e carregado de mais responsabilidades, sendo, portanto, mais difícil de exercer. Os conhecimentos dos(as) chamados(as) protagonistas devem se somar aos conhecimentos das pessoas com as quais convivem ou desenvolvem ações.

[...] “Acho que isso é o protagonismo... A gente tentar, com o conhecimento que a gente tem e com o conhecimento que as outras pessoas têm, é... um ajudar o outro a melhorar a sua cidade, a nossa comunidade”. (Davi — entrevista)

Interessante observar a importância que este jovem atribui à comunhão entre as pessoas, seus saberes e ações. Disto decorre que “[...] a subjetividade não poderia constituir-se num mundo fechado em si mesmo, sem transparência na consciência humana, ou fechada na estreiteza de uma consciência individual, separada dos demais” (FIORI, 1991, p. 84). Decorre também que a atuação do(a) jovem protagonista, nesta perspectiva, possibilita à solidariedade e “o re-conhecimento do outro, como *outro*, como vítima do sistema” (DUSSEL, 2002, p. 373), mas sobretudo engajar-se nas lutas e assumir a “re-sponsabilidade por esta vítima” (Ibidem, p. 373). Neste sentido, um(a) jovem protagonista engajado(a) se aproxima do intelectual que, para Freire (2005, p. 28),

não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar.

Uma das jovens entende que o(a) jovem protagonista sempre vai existir o que nos faz realizar uma aproximação com o papel educativo do(a) intelectual apontado por Freire & Nogueira (2002), que busca organizar melhor os saberes que as classes populares já sabem, contribuindo no fortalecimento de suas lutas.

Eu acho meio difícil, talvez não exista mais com esse nome, protagonista. Por exemplo, talvez daqui uns anos não precise mais de SOS adolescente porque as escolas, a sociedade já vai estar conseguindo fazer esse papel, já vai estar conseguindo passar para os jovens a noção, as coisas que o SOS adolescente tenta passar. Mas vai sempre ficar algum déficit, alguma coisa faltando, alguma coisa que poderia ser passada assim por um, pelo SOS, mas que não seja mais tão necessário, que as pessoas possam aprender sozinhas. (Camila — entrevista)

Por outro lado, quando questionados(as) sobre o nome do grupo, retomam a idéia de centralidade, de *atores principais* das ações, bem como do *fazer a diferença*:

É um nome bem, assim, forte, Grupo, Núcleo de Jovens Protagonistas! É você não sei, como posso dizer... Acho que pelo nome, já meio que fala, é... Não sei como posso falar... Se a pessoa acredita em algo, acho que, o nome mesmo meio que já, não sei se indica às pessoas, mas a pessoa tem uma noção do que ela vai encontrar pela frente. (Luísa — entrevista)

Eu penso que é um grupo mais centralizado, é um grupo que talvez tenha mais responsabilidades do que os outros, pessoas protagonistas são aqueles que fazem é, correm mais atrás, que ensinam mais e aprendem mais, que... que vão fora levar algumas oficinas, mais do que os outros grupos. (Camila — entrevista)

É... eu acho que esse é um bom nome pra proposta que o grupo tem desenvolvido, para temática que o grupo discute, é um nome perfeito pra ele, que... realmente, nós, cada um, mesmo como grupo, cada um tenta protagonizar na sua região, na sua comunidade, na escola, aqui mesmo e, quando nós saímos como grupo tentamos protagonizar também, e... juvenil, que todos nós somos, estamos numa boa fase da vida, e mesmo sendo jovens, nós tentamos fazer a diferença, tentamos protagonizar. Acho que o nome veio a calhar... (Davi — entrevista)

Acho o nome legal, que Núcleo quer dizer centro, e a gente tenta ser o centro das atenções mas, ao mesmo tempo, fazer a diferença esse centro. Sermos jovens que fazem a diferença na sociedade em que vivemos. Eu acho que não mudaria não o nome. É cabível. (Paulo — entrevista)

Bem, até gosto do nome, acho que às vezes é apropriado, só não concordo com o núcleo. Por ele ser o centro, é o principal, é o que move todas, acho que não caberia aqui no SOS levar esse nome. Porque a gente não é o centro de tudo. Mas eu acho legal até uma parte, até na medida do possível, acho cabível. (Giane — entrevista)

Como é possível notar, somente uma jovem realizou crítica ao nome, referindo-se justamente a perspectiva da centralidade que poderiam ocupar sendo jovens protagonistas. Contudo, nenhum dos(as) jovens questionou ou criticou o termo *protagonistas* como se isso já fosse algo dado, estabelecido.

Vale lembrar que o nome foi criado junto com a fundação do projeto social, em 1998, tomando como base a proposta educativa do Protagonismo Juvenil que começava a ganhar espaço no cenário brasileiro. Na época o nome dado ao projeto foi de caráter provisório e passível, portanto, de ser modificado a qualquer momento.

No entanto, desde então, nenhuma das turmas participantes do projeto social modificou o nome e isso nos parece indicar que ser protagonista acabou virando, querendo ou não, uma condição posta pela ONG aos(às) participantes deste grupo, uma vez que compreendem como algo dado, colocado como o *ideal* a ser perseguido por eles(as). Paradoxalmente, eles(as) próprios(as), conforme já mencionado, sinalizam que há possibilidades de superação desta condição.

Numa das conversas para a análise compartilhada, o assunto sobre o nome do grupo foi retomado. Questionamos se os(as) jovens viam o Protagonismo Juvenil como algo posto pela ONG e como meta a atingir. O jovem Júnior realizou a seguinte indagação: “por que quando a educadora não fala a gente não percebe essas coisas, não é?” (diário de campo). A hipótese da jovem Kelly é de que “estão acomodados” (diário de campo). Na sequência, perguntaram como surgiu o nome: por um lado reclamaram, em tom de brincadeira, que não sabiam que ele poderia ser mudado, por outro, reforçaram a hipótese da colega. Esta se pronunciou novamente: “se nunca se questionou, ou por acomodação ou porque nunca incomodou mesmo, é porque sempre se concordou com a proposta”. (diário de campo)

Neste sentido, reconheceram que nunca pensaram em mudá-lo, embora já tenham feito discussões sobre o que é ser jovem protagonista. A pesquisadora esclareceu o surgimento do Protagonismo Juvenil no país e a criação do nome do projeto, trazendo todo o histórico e contextualização da proposta — relações com as políticas governamentais, financiamentos de ONGs, etc. Os jovens entendem que a palavra *protagonismo* é mais forte do que *participação*, pois *chama mais a atenção*. A jovem Helena apresentou sua hipótese para a opção pelo Protagonismo Juvenil e não pela *participação social*: “no meio de todo mundo igual, a gente que ser uma coisa diferente. Não os melhores, mas diferentes. Não se mostrar, mas mostrar coisas boas. Não é querer reconhecimento, mas mostrar para as pessoas o que estão fazendo de errado ou o lado oposto”. (diário de campo)

Com isso, a pesquisadora fez a relação desse desejo de ser diferente (*o de destacar-se*) com a disputa de verbas entre ONGs ou projetos que os financiem. A jovem Luísa que já atua como educadora concordou e trouxe sua experiência de escrita de projeto: “este nome atrativo chama a atenção do financiador” (diário de campo). Júnior ressaltou que o financiador espera que haja uma determinada proposta por trás do nome e que, além disso, deseja “limpar a cidade de jovens pichadores, ou seja, tirar o problema das ruas e colocar num lugar para se conscientizar” (diário de campo). Contudo, o jovem tem a visão de que ele próprio era um *problema* na rua, e ficou confuso sobre se aprova ou desaprova o que lhe aconteceu: a participação na ONG.

Durante uma oficina de estudos promovida pela ONG sobre Protagonismo Juvenil, já mencionada neste trabalho, Camila foi questionada sobre se sentir voluntária ou protagonista e ela respondeu: “sou multiplicadora porque não faço tudo isso que está aqui”. (diário de campo)

O “tudo isso que está aqui” de sua resposta refere-se a uma colocação nossa a respeito do título *Eu protagonista* debatido na oficina de estudos anterior: “crítico, penso, analiso, ajo e falo com, questiono, proponho, me educo, participo, reflito, ...”, e que ela estava a ler numa folha de papel digitada e entregue pela coordenação técnica da ONG. Mas nem ela e nem as demais jovens que estavam participando naquela ocasião sabiam que era de nossa autoria.

Mais adiante, quando concedeu entrevista, tornou a realizar uma auto-avaliação:

Se eu não sou de todo, eu estou tentando ser. Estou procurando aplicar na minha vida, em geral, uma... uma vida mais protagônica. Ah, sei lá, porque tem algumas coisas ainda que eu não tenho coragem de falar. Tem algumas vezes eu me deparo com certas questões que eu não tenho coragem de responder, mais assim dentro da minha casa, com os pais assim, aí eu fico com mais dificuldade de responder a eles, conversar. (entrevista)

No final da entrevista, retomamos sua fala da oficina de estudos. Ela considerou: “É, parando para pensar agora, existem diferenças de um multiplicador e um protagonista. Agora talvez eu pense que eu estou no meio termo dos dois”. (entrevista)

Outros(as) jovens também se auto-avaliaram e a maioria relata que *tenta ser* ou que se considera *parcialmente* protagonista.

A reflexão que fazemos é se os discursos e propostas da ONG dão o tom na compreensão dos(as) jovens a respeito da participação social e ações protagônicas, ou seja, se

os(as) adultos(as) é que ditam as regras de como devem atuar, se manifestar, se sentir como sujeitos *protagonistas* e de participação social.

Como vimos, o nome foi dado ao grupo, jamais modificado, os(as) jovens, portanto, foram *denominados(as) protagonistas* e nossa investigação tem apontado que muito do que acreditam ser a participação social e as ações protagônicas possui profundas relações com as crenças da própria Organização que, por sua vez, está respaldada por uma política municipal de financiamentos fundada no Protagonismo Juvenil.

Regina Magalhães de Souza (2006, p.15), a partir de uma perspectiva pós-moderna de pensamento, acredita que

o *protagonismo juvenil*, portanto, é um discurso de adultos, produzido e compartilhado pelos organismos internacionais, órgãos governamentais, ONGs, empresários e educadores, ou seja, pelos adultos que se dedicam à integração da juventude, considerada objeto de intervenção. O *jovem protagonista* é objeto e não sujeito de políticas e medidas governamentais e não governamentais.

Tudo indica que a *perspectiva* dos(as) jovens investigada por este estudo não está descolada da perspectiva da ONG, como também da perspectiva configurada para além de seus muros institucionais — políticas internacionais e governamentais nacionais voltadas às populações juvenis.

Como oportunamente observaram Helena Abramo e Juarez Dayrell: “muitos pensam no jovem como ator de transformações. Mas quem define o modelo de transformação e os modos de atuação dos jovens? Será que chegamos com modelos de participação já prontos e não levamos em conta as formas próprias de participação juvenil? Ou então construímos modelos ideais como ‘protagonismo juvenil’? Quem define as questões, a pauta de reivindicações? Será que uma pauta da comunidade seria a mesma da dos jovens? Em outras palavras, será que as questões juvenis são consideradas relevantes?” (DE TOMMASI, 2004, p. 7-8)

Luísa, jovem que há alguns anos se tornou educadora em sua comunidade e que se sente mais confortável quando em contato com o mundo adulto, entende que ser protagonista “é ser protagonista de uma história. A gente buscar um jeito de estar lá, lutar por aquilo, construir a história e fazer parte dela”. (documento)

Giane, por sua vez, declara:

Eu sonho por um mundo socialista... então, eu vou tentar mudar! Vou, enquanto eu estiver viva, eu vou tentar mudar! Vou lutar com todas as minhas forças, vou tentar... convencer o máximo de pessoas possíveis, para que um dia os meus filhos, os meus netos, os meus bisnetos, o que assim for, tenham um mundo justo. Mas enquanto eu estiver viva, vou continuar lutando! (entrevista)

A noção de luta marca presença em suas falas, mas observamos que são poucos(as) os(as) jovens que lhe atribui um sentido mais amplo, relacionado à realidade macro social logo num primeiro momento. Em geral, tendem a contextualizar os desafios e propostas de superação numa esfera mais ampla e estrutural quando provocados(as) pela coordenadora-educadora. Isso não significa que esta *doa-lhes* saberes críticos para desvelamento da realidade, mas que foi o próprio processo de conscientização de uns com os outros e com o mundo que possibilitou tal leitura. E quando se trata de *conscientização* queremos dizer que não é somente a *tomada de consciência* da realidade, mas, sobretudo “aprendizado autêntico” (FIORI, 1991, p. 78), opção pelo ser humano (humanização) e “luta por sua desalienação” (Ibidem, p. 74).

Ainda que os(as) jovens façam tal contextualização, partem do princípio de que as transformações sociais e a idéia de *mudar o mundo* devem acontecer *do micro para o macro*, mas não percebemos, pelo menos não claramente, a perspectiva de uma política do consenso e de idéias *desideologizadas*. Ao contrário, posições políticas são assumidas pautadas em valores da justiça, da solidariedade, da igualdade de direitos nas diferenças, de transformação e consciência crítica, mas, evidentemente, raramente se reconhecem de forma aberta como *de esquerda*³⁹, por exemplo. Nosso entendimento é de que os(as) jovens, como quaisquer outros sujeitos, não são totalmente conscientes ou totalmente alienados(as) o tempo todo, mas num contexto social, político, cultural e econômico bastante distinto e permeado por armadilhas ideológicas e práticas do sistema capitalista, bem como por valores e concepções humanizadoras, se constroem sujeitos e vão tomando consciência crítica na busca da humanização.

Nas palavras de uma das jovens:

mudar o mundo, mudar assim é difícil, não é? Mas... tentar fazer as pessoas parar pra pensar, a refletir assim o que está acontecendo, não é? Até mesmo não precisa começar do macro, e sim do micro, ali mesmo onde você mora, o que tá acontecendo lá, juntar todo mundo e conversar “não é assim que faz, vamo por esse caminho”. (Luísa — entrevista)

Luísa continua: “Eu vejo como um desafio. É uma coisa que assim, ao mesmo tempo que é impossível, é... a gente pode tentar fazer possível. [...] (entrevista)

[...] “A mudança do mundo é passar para as pessoas e essas pessoas irem mudando o mundo junto com a gente. Não é só a gente mudar o mundo!” (Camila — entrevista)

³⁹ Posição político-ideológica que defende a luta pela justiça social e igualdade na condição humana.

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem ser não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. (FREIRE, 2000, p. 40)

A conscientização como tomada de posição e engajamento não se realiza individualmente, mas num processo intersubjetivo, de comunicação das consciências (FIORI, 1991) onde pessoas em comunhão se lançam aos desafios de superação das contradições que enfrentam e às lutas por mudanças, realizando uma “[...] colaboração-participação na construção de um mundo comum” (Ibidem, p. 78)

Outros dois jovens ressaltam a percepção de que a mudança deve se iniciar no nível *micro*, nos contextos locais e ir tomando maiores proporções:

Eu acho que o mundo, o mundo, não é o mundo literalmente! É o mundo em que nós vivemos! [...] Pelo menos eu, quando eu visto essa camisa, eu penso em mudar a minha comunidade, o meu bairro, ali a área ali que eu faço parte, sabe? [...] O mundo não é o mundo literalmente, é o mundo mais... ô, onde você vai todo dia, com quem você conversa todo dia, o que você vê todo dia que você acha que está errado... Sabe, esse é o mundo! (Davi — entrevista)

É fazer o mundo totalmente diferente, um mundo que você pensa. Eu acho que eu tenho um... pelo menos, o que eu aprendi de mudar o mundo foi num filme, que foi a Corrente do Bem. Eu acho que se você faz a diferença pra 3 pessoas que começa a fazer a diferença, essas pessoas, 3 pessoas, começam fazer a diferença, eu acho que você tem proporção de mudar o mundo, você consegue mudar a sociedade e, conseqüentemente, todo mundo, eles podem repensar... (Paulo — entrevista)

Numa relação dialética, as mudanças iniciadas em âmbito pessoal e local estão contextualizadas numa realidade social, política, econômica e cultural mais ampla que para ser transformada necessita também das *pequenas* lutas, das *microtransformações*.

Os(as) jovens ficaram mais à vontade na hora de apontar dificuldades do que facilidades para *mudar o mundo*. Pessoas que não concordam e o contexto de pessimismo, alienação e acomodação da sociedade são barreiras para a mudança do mundo, mas, por outro lado, são aqueles e aquelas que concordam com seus ideais e a convivência diária com as pessoas que facilitarão o processo. Reconhecem, portanto, a complexidade da empreitada, mas possuem a esperança de que é possível. A esperança “[...] só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia” (FREIRE, 2006, p. 10)

Conforme ressalta Freire (2000, p. 39),

gosto de ser gente, pelo contrário, porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites.

Para estes(as) jovens a convivência e o diálogo são fundamentais para o alcance das mudanças desejadas. A fala abaixo destaca a *voz* como ferramenta de luta:

Eu acho que eu tenho argumentos, eu tenho como lutar só no diálogo. Eu consigo debater com as pessoas de frente só conversando. Eu gosto de lutar, eu gosto de fazer uma passeata, acho que é legal, quando temos os direitos, mas eu também acho que, quando fazemos isso, passeatas, essas coisas, temos que eleger uma pessoa pra ser o nosso representante de voz, pra que num haja violência, briga, disputa de poder. E já hoje não, hoje eu vejo eu não preciso disso, tenho armas melhores pra poder... interagir com algumas pessoas, não preciso usar armas, nem artifícios violentos, posso usar somente a minha voz. (Giane — entrevista)

Compreendemos que a *voz* implica em *ação* ou corre-se o risco de transformá-la em mero verbalismo, uma narração insistente do(a) *jovem que incomoda, que só reclama e nada faz*. Até para não reforçar esta visão negativa sobre as juventudes se faz necessária a concretização de uma ação que, concordando com a jovem Giane, prescinde de violência ou corre-se o risco de potencializar o rótulo dos(as) jovens como *problema e ameaça* à sociedade.

Conforme destaca Freire,

quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE, 2005, p. 89)

A *consciência* e a *ação* também são elementos-chave para os(as) jovens quando se remetem ao tema deste estudo:

Ação eu acho que é importante pro grupo do Núcleo. Além do nome, Núcleo de Jovens Protagonistas, está certo que o nome poderia mudar a qualquer momento, mas a ação é importante pra gente. Porque aí a gente aprende mais em, começa a pôr na prática aquilo que a gente está discutindo. Se tem uma ação, se tem alguém incentivando a gente “vamos agir, pessoal! Vamos fazer alguma coisa”, a gente começa a colocar em prática também nos outros lados na nossa vida. A gente começa a pensar sozinho, agir sozinho, sem depender muito dos outros. (Camila — entrevista)

Para dar sentido à existência do grupo é preciso ter ação. Ação para os(as) jovens é participar das oficinas e projetos oferecidos a outros(as) jovens, de eventos como encontros de adolescentes, conferências municipais, seminários e fóruns de discussão sobre políticas públicas, entre outros temas.

Na oficina de estudos sobre Protagonismo Juvenil já mencionada, as três jovens que dela participaram foram unânimes em dizer que não estariam no projeto se ele fosse apenas um grupo de discussão. Isso também é percebido na fala de Júnior que demonstrou não ter se sentido muito produtivo porque só participou de discussões: “Neste semestre a minha participação não foi muito boa aqui no Núcleo, eu contribuí só em discussões, por isso acho que não foi tão boa minha participação”. (documento)

A discussão, neste sentido, não é vista como uma *ação*, sendo necessária a participação em oficinas, projetos ou eventos para se sentirem atuantes no grupo. Já houve casos em que jovens saíram do projeto por se sentirem *um peso morto*, um participante sem *utilidade*. Mais uma questão para a ONG olhar com atenção e colocar em debate.

Contudo, ao contrário de Júnior, Paulo entende que o protagonismo também se dá nas discussões:

De uma certa forma sim, porque eu como novo no Núcleo eu logo de cara já tive que fazer uma oficina, isso ajudou eu a protagonizar, e o grupo nas discussões estavam de uma forma protagonizando, pois estavam falando seus pensamentos e suas críticas. Isso eu acho que é protagonista. (documento)

Regina Magalhães de Souza (2006), realiza a crítica ao discurso do Protagonismo Juvenil por anular a política por meio da ênfase no *fazer coisas*. Isso já foi discutido em outros momentos do projeto: o(a) jovem como *tarefeiro(a)*, mero executor(a) daquilo que foi pensado por adultos.

Em contrapartida, segundo Freire (2006), a consciência crítica por si só não é bastante para a transformação, é preciso luta política, engajamento. Rejeita, por outro lado, o ativismo ingênuo e enfatiza a ação e reflexão como unidade indicotomizável (FREIRE, 2005).

A conscientização, na verdade, evita fanatismos porque os sujeitos se inserem e interagem entre si e com o mundo historicamente (Ibidem). Para Fiori (1986), é visão e compromisso. Da mesma forma, *o pensar e agir sozinho* de que fala a jovem Camila como aprendizado e exercício de sua autonomia “[...] só se autentica no acatamento à autonomia dos outros” (FREIRE, 2000, p. 59) e implica, portanto, em “[...] responsabilidade social e política” (Ibidem, p. 101).

Neste sentido, nos parece relevante tecer algumas considerações em torno do conceito de *práxis* e de como o analisamos junto à atuação dos(as) jovens. Para Freire (2005, p. 42) *práxis* genuína não é verbalismo tampouco ativismo acrítico, mas é “[...] ação e reflexão [...]” de mulheres e homens sobre sua realidade histórica visando transformá-la onde “[...] o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética [...]”. Dessa forma, afirma Fiori (1991, p. 69),

o significar ativo em que o mundo é significado não se efetua como atividade de uma consciência pura, pura subjetividade. Esse significar, ao contrário, é um comportamento corpóreo-mundano e existencial, no qual se constitui e reconstitui o mundo significado. O sujeito desse significar é *logos* e *práxis*. Não é um *logos* que ilumina o mundo como um espetáculo, ilumina-se na interioridade de uma *práxis* que o transforma. Diz o mundo num discurso que é existência.

Mulheres e homens, portanto, constroem visões de mundo, pensam suas realidades, nelas intervêm, se (re)fazem sujeitos. Tais processos independem de graus de escolarização e/ou de vivências científico-escolares, por exemplo, muito embora possam ser melhores sistematizados e tornarem-se mais críticos com estes. Os(as) jovens deste estudo, neste sentido, são sujeitos de ação-reflexão-ação e a ONG contribuiu nesta construção, ainda que também tenha paradoxalmente, em algumas situações, tolhido este processo.

Agir, refletir, tomar decisões, superar contradições, tecer novos olhares, participar, aprender com as incoerências, desafios ou conquistas pessoais e do grupo, entre outras *ações* são praticadas pelos(as) jovens por vezes de forma conscientemente crítica, outras nem tanto. E é justamente em virtude deste processo imperfeito, mas de busca pela coerência que se dão as *práxis* destes e destas jovens.

Para exemplificar, apresentamos duas situações: uma que se refere a um movimento por parte dos(as) jovens e outra por parte da equipe técnica da ONG, mas que se influenciam mutuamente. No final de 2008, o Conselho Gestor da Organização começou a ter seu caráter democrático questionado pela diretoria de forma mais incisiva — alguns membros, inclusive, mencionaram que a cadeira ocupada por jovens parecia ser meramente decorativa — e em 2009 tal instância foi extinta. Alguns(mas) jovens, desde então, têm reivindicado o seu retorno porque entendem que este espaço é importante para estarem a par do que acontece administrativa e financeiramente na Organização, podendo influir nas decisões a serem tomadas institucionalmente. Ao mesmo tempo, não demonstram perceber que também são, em muitos casos, tratados como objetos de manipulação e decoração e que suas opiniões são falsamente levadas em conta (ou apreendidas de modo superficial).

Junto com a educadora discutem tais questões, repensam estratégias, reivindicam reuniões com os adultos para conversar sobre o retorno do Conselho Gestor ou mesmo para a criação de outros espaços de participação, como a Assembléia Jovem proposta por eles e elas desde 2008. Esse movimento *mexe* com os adultos, também os coloca em reflexão e em exercício de outras posturas. Uma delas é justamente contar com a participação dos(as) jovens na escrita dos seus projetos a financiadores públicos ou privados. Iniciativa ainda tímida por parte da equipe técnica, mas que já representa um grande avanço. Um exemplo recente foi a escrita de um projeto destinado ao Ministério da Cultura e que contou com a participação de quatro jovens. Estes(as) questionaram o porque da quantidade pequena de jovens chamados(as) para o processo e mencionaram o desconforto de realizar sugestões *em nome* dos(as) demais já que não foram eleitos(as) seus representantes. Num dos encontros do grupo, assinalaram a importância da participação maior e mais efetiva dos(as) jovens na escrita dos projetos. Aqui vemos que o movimento da equipe técnica é que provocou reflexão nos(as) jovens.

Ainda que alguns(mas) jovens do projeto se refiram às oficinas e projetos como forma de protagonizar, outros(as) apontam que esta não se restringe ao espaço e modos de atuação que a ONG estabelece, sentindo-se protagonistas em múltiplos espaços, tais como a escola, família, grupos de amigos, trabalho, eventos, comunidade e a sociedade em geral. Tal afirmação também não está, a nosso ver, livre dos discursos e propostas desenvolvidas pela ONG.

“Não, o protagonista eu acho, algumas pessoas preferem deixar só pra dentro do SOS, dentro do Núcleo, mas eu não. Eu agora já estou aplicando mais para minha vida diária, assim coisas que eu aprendi que agora eu já estou falando para as outras pessoas”.
(Camila — entrevista)

No segundo semestre de 2008, o grupo passou a atuar também por meio de projetos de formação em duas comunidades e não somente através das oficinas educativas.

A jovem Helena acredita que “o grupo ficou mais unido com o projeto nas comunidades”. (diário de campo)

Acho que na comunidade é uma... não que a oficina a gente não tenha compromisso, mas acho que na comunidade acho que é uma coisa... uma coisa de mais responsabilidade, uma coisa que vai acontecer durante um certo tempo, é uma coisa que a gente tem que tomar cuidado, planejar certinho. A gente faz isso também na oficina, mas é uma coisa pontual, ali na hora. Na comunidade não. É uma coisa que tem um determinado tempo, como se fosse uma Formação, não é? Uma mini Formação. É uma coisa mais desafiadora, e até mesmo de trazer o pessoal pra participar. (Luísa — entrevista)

Luísa, quando questionada do porque da dificuldade de participação e resistência dos(as) jovens que residem nas comunidades em que os projetos são desenvolvidos (inclusive ela própria), comentou: “Não sei se... se cai mesmo na coisa de... da vergonha, ou do pessoal lá na hora de ver, ou até mesmo de querer ir para outros bairros para não ficar na comunidade”. (entrevista)

Agora comparando com a *antiga* forma de atuação (as oficinas):

Eu não sei se é porque já estava acostumada a sempre fazer oficina, sempre fazer naquela mesma coisa, e na hora que vem uma coisa nova... coisa nova sempre traz medo, para todo mundo. Pode ter várias hipóteses, eu não sei se uma delas poderia ser, de estar tanto tempo num grupo e já estar acostumado com aquele ritmo, então já vira automático a coisa, fica automático, eu não sei... [...] eu acho que as oficinas tinha pessoas, a cada oficina que ia fazer são pessoas diferentes e... quando você depara com fazer um trabalho na comunidade, vai acabar sendo sempre as mesmas pessoas. Eu não consigo entender esse brilho.. [...] Eu não sei, porque aqui acaba meio que o pessoal já me conhecendo, de trabalhos que eu faço aqui, e também do meu serviço e, na maioria das vezes, eu acho que tem que vir pessoas novas, para desenvolver outras coisas. E eu sempre tive vontade de fazer isso em outros bairros só que aí, pensando... no pessoal que tem no Núcleo e tal, eu revi algumas coisas e... pensei mesmo de fazer aqui na região. (entrevista)

Essa dimensão não foi possível de ser aprofundada, mas tudo indica que os(as) jovens assumiram o discurso da ONG (e social) de valorizar a sua comunidade, conhecendo a realidade local e contribuindo para a sua transformação, mas, na prática, desejam mesmo é sair de lá, conhecer e *protagonizar* em outros bairros. Como Luísa apontou, pode ser vergonha, mas também levantamos a hipótese do receio de se perder o *status* de protagonista pelo qual são conhecidos(as) em suas comunidades e adquirido fora delas. Ou simplesmente pode ser a curiosidade por conhecer e atuar em lugares novos e diferentes.

Como vimos, o *peso* de *passar o que se aprende* é maior quando se formaliza a ação *protagônica*, sendo que a atuação espontânea não provoca o distanciamento do(a) jovem protagonista de seus pares.

Por fim, o grupo, o trabalho em equipe e a união são elementos importantes para o protagonizar desses(as) jovens. Conforme aponta Luísa em entrevista: “Grupo... acho que essa coisa do grupo mesmo é o trabalho coletivo, não é você fazer o trabalho sozinho”.

MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta seção do trabalho apresentamos os principais resultados que buscaram responder a questão de pesquisa.

Os resultados mostraram que a participação social e ações protagônicas para estes(as) jovens denominados(as) protagonistas relacionam-se com *ensinar e aprender*, com papéis e compromissos educativos que assumem consigo próprios(as) e com outros(as) jovens que convivem ou nos múltiplos espaços de inserção social onde a consciência crítica e ação transformadora são altamente relevantes porque estabelecem como utopia possível a *mudança do mundo*.

Desejam não só *fazer parte*, mas *tomar parte* nas discussões, decisões e ações destes múltiplos espaços, lutar pela justiça e pela coerência entre o que se fala e o que se faz, *convivendo* e aprendendo com as diferenças e *para a vida*, sempre no trabalho em grupo, na troca de experiências e no diálogo, na comunicação das intersubjetividades.

Certamente, contradições macrossociais, da ONG e deles(as) próprios(as), perpassam tais compreensões em suas relações com as práticas que exercem, mas igualmente contêm processos educativos humanizadores e emancipadores que lhes favorecem a apreensão de si mesmos(as) e dos outros como sujeitos atuantes, dialógicos e com objetivos em comum de transformação.

Aprenderam uns com os outros a respeitar as diferenças e opiniões dos sujeitos, a estabelecer relações de gênero mais igualitárias, a exercer novas e/ou diferentes reflexões, a expor o que pensam e a dialogar, a se fortalecerem para as relações sociais e para as relações com os(as) outros(as) jovens, a fazer escolhas, a ter iniciativa, a juntos(as) criarem idéias e jeitos de protagonizar e participar da sociedade, a se sentirem e se posicionarem no mundo e com o mundo como sujeitos que querem interferir nos processos sociais e contribuir com a transformação das realidades.

Ainda que compreendam a participação social mais ampla e o Protagonismo Juvenil mais intenso e difícil de exercer, assinalam que seus conhecimentos devem se somar aos das pessoas com as quais convivem ou desenvolvem ações e junto com elas buscar *mudar o mundo*, num movimento que começa em nível local e tende ao macrossocial.

Consideramos que os objetivos propostos para a investigação foram atingidos e que a metodologia adotada se mostrou adequada para o tipo de estudo. A ressalva, contudo, reside no período de coleta de dados que se desenvolveu muito além do previsto no projeto de pesquisa, resultando numa extensa quantidade de informações e hipóteses para serem analisadas. Por conta disso, o tratamento dos dados foi um processo desafiador e desgastante, especialmente para uma pesquisadora iniciante. A dialeticidade dos dados também contribuiu para a complexidade do processo analítico compartilhado. As percepções dos(as) jovens e nossas próprias se fizeram *indomáveis* em muitos momentos porque molhadas de contradições. Porém, é por conta deste caráter *imperfeito* e inconcluso do humano que é possível avançar na produção de conhecimento.

Desenvolver este estudo por meio do *convívio dialógico* nos proporcionou importantes aprendizados que transformaram nosso ser pesquisadora, educadora, militante, mulher. O contato olho-no-olho, a aproximação calorosa com os sujeitos e as inúmeras conversas nos permitiram compreender ainda mais o significado e compromisso ético-sociais, o profundo respeito e sentimento de humanidade para com aqueles e aquelas que conosco embarcaram nessa viagem desafiadora, porém agradável da pesquisa.

Uma das aprendizagens mais marcantes para a nossa formação de educadora encontra-se no *educar-se com*, no respeito aos saberes dos(as) jovens e com eles(as) buscar torná-los mais críticos, produzir conhecimentos, superar contradições e juntos(as) nos lançarmos à constante humanização.

Compreender o problema de pesquisa na *perspectiva* dos sujeitos nos fez desconstruir leituras, refazê-las, refletir sobre nossa prática pedagógica e acadêmico-investigativa, pensar em propostas de transformação. Aprendemos arduamente que a beleza do processo de pesquisa está justamente na sua incapacidade de esgotar os conhecimentos, na sua abertura constante às críticas da comunidade científica e da sociedade em geral.

Destacamos como um dos avanços científicos deste estudo os processos educativos desencadeados na participação social destes e destas jovens que transcenderam as *prescrições* da proposta do Protagonismo Juvenil, assim como as possibilidades que sinalizaram de superação da formatação de suas formas de leitura e atuação no mundo. A análise de suas *práxis* apontou para a busca de conhecerem a si próprios e a se construírem sujeitos com os outros para a vida, conscientizando-se e humanizando-se em conjunto. Neste sentido, é de suma importância considerar os(as) jovens *efetivamente sujeitos de direitos e de participação* social, política e popular com possibilidades de também ensinarem aos adultos, com eles estabelecendo processos de humanização e de superação das situações de opressão,

conquistando espaços de interlocução para a apropriação de instrumentos de lutas sociais e políticas. Sugerimos, portanto, que as políticas públicas que envolvam segmentos juvenis se voltem para esta perspectiva de educação e participação das juventudes (afastando-se criticamente do Protagonismo Juvenil e do voluntariado jovem), tendo em vista a sua efetiva emancipação e a construção de uma sociedade mais justa.

Tais processos educativos podem contribuir com as escolas, ONGs que atuam com jovens, com a área de metodologia de ensino e com a linha de pesquisa a que pertence este estudo. Com as primeiras porque favorecem reflexões sobre a superação da opressão e desumanização que relações verticalizadas entre adultos e jovens propiciam. Com as segundas, para além destas reflexões, por meio da importância de uma perspectiva libertadora de educação, de escutar as juventudes e suas propostas de participação. Entendemos que a ONG tratada neste estudo tem a possibilidade de refletir sobre seu projeto político-pedagógico e suas práticas educativas, superando contradições no que se refere às suas relações com os(as) jovens e com o Estado⁴⁰. Para tanto, coerentes com nossa opção teórico-metodológica, nos comprometemos a debater os resultados deste estudo com todos os segmentos da Organização e com eles buscar mudanças. Com os(as) jovens, especificamente, construiremos em conjunto formas de transformar tais resultados em instrumentos de expressão, de manifestação, de lutas, ou outros.

Quanto à área de metodologia de ensino, devemos considerar que as *formas* com que *aprendem e ensinam* uns com os outros podem fornecer elementos para se repensar os métodos, técnicas e estratégias educativos, em especial, os das instituições escolares. Finalmente, a linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos possui mais um estudo que pode contribuir com a sistematização de processos educativos e de como eles ocorrem visando a concretização de seu projeto de humanização.

Uma consideração importante situa-se nas relações que a análise compartilhada possibilitou estabelecer entre a centralidade do papel do(a) protagonista num determinado processo de mudança, conforme apregoa o *discurso oficial* do Protagonismo Juvenil, e a disputa por financiamentos entre as ONGs buscando mostrar o *diferencial* de seus projetos e tomar uma posição de *destaque*, que nada mais é do que o próprio *alinhamento* à proposta.

⁴⁰ Alguns avanços já foram conquistados e entendemos que nossas contribuições exerceram um papel importante. Durante o processo de investigação e mesmo anterior a ele, foram frequentes os embates, enfrentamentos e negociações junto à equipe técnica e à diretoria. Processos, muitas vezes, desgastantes e que nos vimos sem ou com poucos aliados(as). Agora um novo desafio se coloca: reflexões e ações coletivas a partir dos resultados da pesquisa.

Por fim, destacamos a participação que se situa no campo da militância (e não do voluntarismo ingênuo) como aquela que é inerente à vida em sociedade e direito de qualquer cidadão ou cidadã para a discussão dos rumos da coletividade. “Daí advém a importância da formação: formar homens e mulheres de todas as idades para serem cidadãos e formarem cidadãos [...]”. (CAETANO, 1997, p. 104)

Esta pesquisa teve como recorte um projeto social com jovens pertencente a uma ONG de modo que são as perspectivas destes sobre participação social que foram analisadas. Outras juventudes como às vinculadas a motivações religiosas, artístico-culturais ou político-partidárias não foram contempladas. Aqui está um limite deste estudo e também uma proposta para futuras investigações. Outro *limite-proposta* é aprofundar o olhar da rede de assistência social quanto à participação social das juventudes e o atrelamento das políticas formuladas pelos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente ao poder executivo das Secretarias de Assistência Social.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, mai/jun/jul/ago 1997, n. 6 set/out/nov/dez 1997, p. 25-36, edição especial.

_____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo, 2005. p. 19-35.

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOCK, Ana Mercês B. **Adolescência: uma concepção crítica**. Maio/1999. Disponível em: <http://pessoal.mandic.com.br/nace>. Acesso em 05 abr. 2007.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O Que é Participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. Sugestões para um jovem pesquisador. In: _____. **O Tempo Vivo da Memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editoria, 2003.

BRENER, Branca Sylvia. **Jovens Protagonistas: o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil numa entidade social de S. Paulo – o estudo da Casa dos Meninos**. 2004, 152 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CAETANO, Miriam E. Associando-se para educar e preservar a vida. In: SILVA, Petronilha B. G. e, BARBOSA, Lúcia M. de A. (Orgs.). **O**

Pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro. São Carlos: EdUFSCar, 1997.

CAMPOS, Maria Teresa de A. **A Adolescência Inventada e os Sujeitos que se Inventam na Participação Social.** 2008, 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CARIDADE, Amparo. O Adolescente e a Sexualidade. In: SCHOR, Nélia, MOTA, Maria, BRANCO, Viviane (Orgs.). **Cadernos, Juventude Saúde e Desenvolvimento.** Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, 1999. p. 206-212.

CASTRO, Mary G., ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa.** n. 116. São Paulo. Julho 2002, p. 143-176.

CENTRO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE DEMOGRAFIA. **Observatorio Demográfico n. 3:** proyección de Población. División de Población – Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Abr. 2007. Disponível em: http://www.eclac.cl/celade/proyecciones/basedatos_BD.htm. Acesso em: 09 ago. 2009.

COSTA, Antônio Carlos G. **A Presença da Pedagogia:** teoria e prática da ação socioeducativa. 2. ed. São Paulo: Global/Instituto Ayrton Senna, 2001.

COSTA, Antônio Carlos G., VIEIRA, Maria A. **Protagonismo Juvenil:** adolescência, juventude e participação democrática. 2.ed. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação.** n. 24. Set/Out/Nov/Dez 2003, p. 40-52.

DE TOMMASI, Livia. **Abordagens e Práticas de Trabalho com Jovens das ONGs Brasileiras.** Data de publicação: Julho/2004. Disponível em: http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Textos%20e%20artigos/texto_livia.pdf. Acesso em: 24 mar. 2009.

DEMO, Pedro. **Participação é Conquista.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DUSSEL, Enrique. A pedagógica latino-americana (a Antropológica II). In: __. **Para uma Ética da Libertação Latino Americana III: erótica e pedagógica.** São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, p. 153-281, 1977.

_____. **Introducción a la Filosofía de la Liberación.** 5. ed. Bogotá: Editorial Nova America, 1995.

_____. Autopercepción intelectual de un proceso histórico. **Anthropos.** Barcelona/Espanha: Projecto A. Ediciones. n. 180, p.13-36, Set./Out. 1998.

_____. Sobre el concepto de “ética” y de ciencia “crítica”. In: _____. **Hacia una Filosofía Política Crítica.** Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2001. p. 303- 318.

_____. **Ética da Libertação.** Petrópolis: Vozes, 2002.

ESTEVES, Maria Cristina Durante. **O Protagonismo Juvenil na Percepção de Jovens em um Programa de Educação para o Trabalho na cidade de Ribeirão Preto.** 2005, 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

FERRETTI, C., ZIBAS, D., TARTUCE, G. Protagonismo Juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa,** v. 34, n. 122, p. 411-423, mai/ago. 2004.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. **Educação e Realidade.** Porto Alegre: UFRGS, v. 11, n.1, p. 3-10, Jan./Jun. 1986.

_____. **Textos Escolhidos:** v. II – educação e política. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo, NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer:** teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação e Mudança.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e Adolescência no Brasil:** referências conceituais. São Paulo, 2005.

GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina.** 46. ed. Tradução de Galeano de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e Cultura Política.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O Protagonismo da Sociedade Civil:** movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude:** ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

_____. Educação e Juventude como Técnicas Sociais na Obra de Karl Mannheim. **Revista de Ciências da Educação.** Lorena, SP, ano 5, n. 9, p. 233-255, 2º Sem/2003.

_____. Dialética das Juventudes e Educação. In: MORAIS, Regis, NORONHA, Olinda M., GROppo, Luís A. **Sociedade e Educação:** estudos sociológicos e interdisciplinares. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 233-264.

_____. O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 14, n. 26, p. 37-50, 2009.

IANNI, Octavio. **O Labirinto Latino-Americano**. Petrópolis: Vozes, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2008. Série Estudos & Pesquisas — Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 23. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadores_minimos/sinteseindicsoais2008/indic_sociais2008.pdf. Acesso em: 09 ago. 2009.

KEHL, Maria R. A Juventude como Sintoma da Cultura. In: NOVAES, Regina, VANNUCHI, Paulo. (Orgs.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.

KEIL, Ivete M. Dos jovens contestadores aos jovens de hoje: uma nova forma de participação na *polis*? In: BAQUERO, Marcello (Org.). **Democracia, Juventude e Capital Social no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 17-48.

KLEIN, Bianca Larissa. **Protagonismo Juvenil e Cidadania**: uma proposta pedagógica burguesa. 2004, 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

LEÓN, Oscar D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e Adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo, 2005. p. 9-18.

LIMA, Donizete José de. **“Só Sangue Bom”**: construção de saberes e resistência cultural como expressões do Protagonismo Juvenil. 2003, 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYRA, Jorge et al. “A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete”. Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 22, n. 57, p. 9-21, agosto/2002.

MACENO, Talvanes E. Educação para Todos: universalizando a educação para o desemprego crônico. **Revista Educação & Cidadania**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 41-52, 2007.

MAGRO, Viviane M. M. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o *hip hop*. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 22, n. 57, p. 63-75, agosto/2002.

MARTINS, Heloísa H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai/ago. 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O “Cogito”. In: _____. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 492-613.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, mai/jun/jul/ago 1997, n. 6 set/out/nov/dez 1997, p. 134-150, edição especial.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MÜXEL, Anne. Jovens dos anos noventa: à procura de uma política sem rótulos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, mai/jun/jul/ago 1997, n. 6 set/out/nov/dez 1997, p. 151-166, edição especial.

NOVAES, Regina R. Juventude e Participação Social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, H., FREITAS, M., SPOSITO, M. (Org.). **Juventude em Debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 46-69.

OLIVEIRA, Anna C., HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação, **Cadernos de Pesquisas Fundação Carlos Chagas**, n. 112, p. 61-83, março/2001.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. **Processos Educativos em Trabalhos Desenvolvidos entre Comunidades**: perspectivas de diálogo entre saberes e sujeitos. 2003, 152 p. Tese (Pós-Doutorado) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Trabajo Decente y Juventud — América Latina**. 2007. Disponível em: http://white.oit.org.pe/tdj/informes/pdfs/tdj_informe_reg.pdf. Acesso em: 09 ago. 2009.

PALÁCIOS, Jesús. O que é adolescência. In: COLL, C., PALÁCIOS, J., MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Vol. 1 - Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 263-272.

PIZZOL, Gustavo Dal. **Protagonismo Juvenil**: significações atribuídas por alunos de ensino médio do meio-oeste catarinense. 2005, 123 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PUIGVERT, Lúdia. **Las Otras Mujeres**. Barcelona: El Roure Editorial S.A., 2001.

REGUILLO, Rossana. Ciudadanias Juveniles em America Latina. **Ultima Década**, CIDPA Viña Del Mar, Chile, n. 19, noviembre/2003.

REIS, Denise Maria. **A Educação do Voluntariado Jovem**: formação crítica ou alienação?. 2003. 180 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, PUC-Campinas, Campinas/SP.

_____. **Relatório Narrativo Final do Núcleo de Jovens Protagonistas da SOS adolescente**. Campinas/SP, 2005.

RIBEIRO, Renato J. Política e Juventude: o que fica da energia. In: NOVAES, Regina, VANNUCHI, Paulo. (Orgs.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 19-33.

ROSA, Maria V. F. P. D. C., ARNOLDI, Marlene A. G. C. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa:** mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTIAGO, Gabriel L. **As Utopias Latino-Americanas:** em busca de uma educação libertadora. Ed. Alínea: Campinas/São Paulo, 1998.

SBERGA, Adair Ap. **Voluntariado Jovem:** construção da identidade e Educação sócio-política. São Paulo: Salesiana, 2001.

SILVA, Lígia M. P. **Processos de Educar e Educar-se em Instituição de Atendimento a Crianças e Adolescentes em Situação de Risco.** 2007, 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SILVA, Petronilha B. G. **Educação e Identidade dos Negros Trabalhadores Rurais do Limoeiro.** 1987, 322 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, Petronilha B. G.; ARAÚJO-OLIVERA; Sonia S. **Cidadania, Ética e Diversidade:** desafios para a formação em pesquisa. Apresentado no VI Encuentro – Corredor de las ideas del Cono Sur “Sociedad civil, democracia e integración”, Montevideo, 12 de marzo de 2004. Cópia.

SILVA, Petronilha B. G. et al. **Práticas Sociais e Processos Educativos:** costurando retalhos de uma colcha a colcha. s/d. Texto mimeo.

SILVA, Ricardo de C. e, CAMPOS, Maria T. de A., RIBEIRO, Cláudia. **Adolescências e Participação Social.** s/d. p. 1-21

SIQUEIRA, Cristiano T. **Construção de Saberes, Criação de Fazeres:** educação de jovens no hip hop de São Carlos. 2006, 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SOUSA, Janice T. P de. **Reinvenções da Utopia:** a militância política de jovens nos anos 90. São Paulo: Hackers Editores, 1999.

SOUZA, Regina M. de. **O Discurso do Protagonismo Juvenil.** 2006, 350 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SPOSITO, Marília P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, p. 73-94, jan/fev/mar/abr. 2000.

_____ (Coord.). **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

SPOSITO, Marília P., CARRANO, Paulo. Juventud y Políticas Publicas em Brasil. In: LÉON, Oscar D. **Políticas Publicas de Juventud em America Latina**: politicas nacionales. Viña Del Mar, Chile: Ed. CIDPA, 2003. p. 265-303.

SPOSITO, Marília P., CORROCHANO, Maria C. A Face Oculta da Transferência de Renda para Jovens no Brasil. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 141-172, nov. 2005.

SPOSITO, Marília P., CARVALHO E SILVA, Hamilton H. de, SOUZA, Nilson A. de. Juventude e Poder Local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 238-257, mai./ago. 2006.

TEIXEIRA, Ana Cláudia C. **Identidades em Construção**: as organizações não-governamentais no processo brasileiro de democratização. São Paulo: Annablume, Fapesp, Instituto Polis, 2003.

VALLA, Victor V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 2, p. 177-190, jul/dez. 1996.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2007.

ZEBRAL FILHO, Silvério T. B. Juventude e Democracia: decaimento, desencanto, busca e reinvenção de um espaço de participação política. **Juventude Latino-Americana pela Democracia (JULAD)**. Fevereiro 2001.

APÊNDICE A
EXEMPLO DE DIÁRIO DE CAMPO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Área de Concentração: Processos de Ensino e Aprendizagem

Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos

Pesquisa: A Participação Social na Perspectiva dos(as) Jovens do *Núcleo de Jovens*

Protagonistas: investigando práticas sociais e processos educativos

DIÁRIO DE CAMPO

30 de agosto de 2008

Denise Reis

13h30 – 18h30

SOS adolescente

28º conjunto de notas

ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO NO CAMPO GRANDE

A Organização vem passando por um processo de consultoria para desenvolvimento institucional (sem a participação dos e das jovens) e na última reunião a consultora nos solicitou que vivenciássemos o “caos criativo” no intuito de quebrar barreiras frente às mudanças.

Buscando atender esta solicitação, apareci no encontro de hoje com colares havaianos, cachecóis de plumas, colar com pisca-pisca colorido, tiara brilhante com anteninhas e óculos azuis de plástico. Fixei ainda um cartaz na entrada da sede com os enunciados: “Ser protagonista é...” e “Ser do SOS significa...”. O impacto não foi tão grande, algumas pessoas, como Giane e Vítor, apenas perguntaram num tom sarrista se eu “iria para a balada”. Houve ainda quem ignorou o cartaz, como Vítor e Davi, que só responderam as perguntas na hora em que entramos na sala para iniciar o encontro. Camila e Érica responderam logo de cara, mas Paloma só o fez depois que a incentivei. No primeiro enunciado, escreveram: “Estar presente, com pensamentos criativos, fazer parte e tomar parte e, acima de tudo, poder dar o exemplo” (resposta de Davi); “Ser feliz e fazer com que a nossa alegria contagie os outros” (resposta de Érica); “É ser responsável e assumir os nossos erros”; “Estar ciente de que podemos sempre fazer mais e melhor”; “Ter consciência de que somos referência a outros jovens e agir” (resposta de Kelly); “É ser multiplicador (não sei o que significa)” (resposta de Paulo); “Ser do SOS” (resposta de Paloma); “Sabendo que mesmo você sendo igual a todos, você faz a diferença” (resposta de Vítor). Já no segundo enunciado, escreveram: “Aprender e ensinar ao mesmo tempo e ainda por cima repassar o que sabe para os outros” (resposta de Davi); “Ajudar os outros, com pequenos gestos” (resposta de Érica); “É querer melhorar o mundo” (resposta de Camila); “Tentar melhorar na sociedade”; “Que temos vontade de mudança”; “Ser protagonista” (resposta de Paloma).

Não houve discussão, apenas questionei Paloma sobre a justificativa de suas respostas e ela não soube dizer. Perguntei: “A gente só é protagonista dentro do SOS? E ser do SOS já significa que somos protagonistas?”. Ela apenas disse que não, mas não conseguiu justificar.

C.O.: Parece-me que a idéia de “ação, consciência e exemplo” é sempre muito forte em suas compreensões sobre ser jovem protagonista.

Como integração, propus um jogo cooperativo chamado “golfinhos e sardinhas”, que possibilitou a discussão sobre protagonismo individual *versus* coletivo, favorecendo o aparecimento da tensão entre mais experientes e menos experientes do grupo. Perguntei quem tinha sido o(a) protagonista do jogo e logo apontaram Kelly por ter desempenhado o papel de golfinho que “capturava” sardinhas. Então indaguei: “Protagonista é a pessoa que mais aparece?”. Érica tirou um dicionário da bolsa e leu o significado da palavra: “ator principal”. Giane disse: “todo mundo apareceu, participou, só que de um jeito diferente”. Concordei com ela ressaltando a importância de cada um(a) “protagonizar” do seu jeito, livre de manipulações. Perguntei à Júlia e Daiana por que participam de outros projetos com iniciativa e expressão de suas idéias, mas neste grupo acabam não se colocando. Responderam que nos outros projetos começaram juntas com outros(as) jovens, diferente daqui que, quando entraram, já existiam pessoas mais experientes. Perguntei a elas e às novas participantes se sentiam-se contidas diante da experiência dos(as) veteranos(as), e responderam que sim. Camila, Paloma e Érica fizeram colocações no sentido de apontar que às vezes sentem que suas opiniões não estão no mesmo nível das idéias dos(as) mais experientes, têm vergonha de expressá-las e sofrerem gozações, mas reconhecem que precisam conquistar mais espaço no grupo. Isto é, entendem que o movimento precisa ser mais delas do que dos(as) mais experientes, mas só o afirmaram após meu questionamento sobre isso. Os(as) mais experientes, por sua vez, entendem que esse é um processo natural, como disse Kelly. Para ela, “isso acontece em qualquer grupo” e retomou experiências de três anos atrás onde ela própria, Júnior, Luísa e Marcelo passaram por situações semelhantes com os(as), então, “veteranos(as)” da época. Indaguei se agora não estavam reproduzindo um comportamento que criticavam quando eram menos experientes. Kelly afirmou que não, pois hoje há diálogo e integração entre os lados, mas Júnior ponderou, dizendo que precisariam tomar cuidado para não fazerem a mesma coisa. Fechei a discussão, colocando a reflexão de qual protagonismo um grupo estava exercendo (individual ou coletivo) e o quanto ele poderia influenciar no êxito ou dificuldades do projeto nas comunidades. Reforcei ainda que este projeto é nosso, do grupo, e que, portanto, precisaríamos estar juntos(as) nessa iniciativa.

C.O.: Tenho a sensação de que sabem que aprendem e ensinam juntos(as), mas ao mesmo tempo exercem relações de poder referentes ao acúmulo de conhecimentos e experiências das pessoas.

Após o intervalo, o grupo se dividiu em 3 subgrupos para organização da pesquisa que realizaremos na região do Campo Grande no sábado que vem: um ficou encarregado de criar o logotipo do grupo; outro fez seleção de fotos para a composição de painéis no computador e o terceiro também as selecionou através do aparelho de DVD e da TV.

O primeiro subgrupo se reuniu na cozinha: Vítor, Júnior e Érica começaram a criar um desenho onde jovens estavam compartilhando um balão de pensamento. Então perguntei: “Eles só estão pensando ou também estão agindo?”. Vítor, que estava desenhando, começou então a desenvolver uma outra figura: jovens segurando um arco-e-flecha, cuja a ponta tinha formato de coração, e apontando-o para um globo. A coordenadora geral da Organização (que passou naquele momento pela cozinha) foi consultada por eles que lhes deu algumas idéias. Questionou: “o mundo tem que ser destruído ou construído?”. Olhando os dois desenhos, sugeri: “E se cada jovem tivesse em sua mão um pedaço do mundo e o pensamento deles indicasse um mundo completo?”. Gostaram da idéia e começaram a desenvolvê-la. Queriam inserir uma frase, então sugeri a que criaram para a camiseta do grupo. Colocaram-na numa fita de presente que enrolava o “mundo”.

Camila, Davi e Giane reuniram-se no computador da biblioteca e selecionaram fotos de um CD. Kelly e Júlia ficaram na sala de encontros assistindo a exibição das fotos de um DVD na TV. Relembrou momentos e deixaram a seleção de lado. Helena e Paloma estavam na mesma sala, escolhendo músicas para levarem à comunidade, mas logo desviaram sua atenção para as fotos que passavam na TV.

Fui passando nos subgrupos e perguntando para cada participante “qual era o maior sonho do Núcleo de Jovens Protagonistas”. O objetivo era de criar a missão do grupo para o folder provisório que levaríamos na comunidade. As respostas foram as mais diversas: “um mundo melhor, alcançar todos os jovens e tentar transmitir tudo o que sabemos”; “aprender uns com os outros, a conviver com as diferenças”; “discutir assuntos que interessam aos jovens, como riscos e sexualidade”; “mudança da violência, drogas, falta de conhecimento; saber que temos os mesmos direitos, inclusive de aprender”; “despertar os senso crítico dos jovens, a consciência”; “valorização dos jovens, dos seus sonhos e vontades e de que querem contribuir nas mudanças da sociedade”; “através de uma metodologia de ensinar e aprender, sem verdade universal, levar as pessoas a discutirem, a pensarem”.

C.O.: Compreensões que parecem ir ao encontro de uma proposta libertadora de educação e democrática de participação.

A parte de informes foi realizada antes do intervalo. Daiana e Júlia (esta foi representando outra Organização) relataram alguns pontos importantes do IV Encontro Paulista de Adolescentes (EPA) e estão combinando de coordenar dinâmicas de integração que aprenderam lá no grupo. Comentaram a organização do evento, os grupos de trabalho e a festa.

C.O.: Quase não trataram das discussões realizadas sobre o tema do encontro. A participação nestes eventos pouco se vincula aos debates?

Falamos da necessidade de atualizar as informações sobre AIDS e da nova camisinha feminina; tratamos ainda do “articulação” de grupos de adolescentes e jovens da cidade, proposta que foi retomada neste evento. Todos esses assuntos me foram passados por uma outra educadora que participou do evento e que achei necessário comentar no grupo.

APÊNDICE B
EXEMPLO DE QUADROS PRELIMINARES DE ANÁLISES

Quadro 1 de análise: eixo temático PARTICIPAÇÃO SOCIAL e suas categorias de codificação.

Categorias	PARTICIPAÇÃO SOCIAL
Fazer parte e tomar parte	<p>Davi: <i>Um exemplo? O tomar parte, fazer parte, eu discuti isso, uma vez, com a minha irmã, mas ela nem tava no Núcleo, mas... eu discuti isso com ela sobre a igreja, porque a gente pode ir lá na igreja, o pessoal da igreja também sempre discute isso, de uma outra maneira, mas sempre discute. Por que a gente lá na igreja todo domingo, todo sábado ou então sábado e domingo, não sei, um certo dia da semana, rotineiro, uma rotina pra você, e... você ir lá, vem, senta no mesmo banco, ouve sempre a mesma, não ouve coisas diferentes, mas sempre sai com a mesma mentalidade, e... chegoi na sua casa a mesma coisa, faz sempre as mesmas coisas, num melhor hora em nada, num ajuda em nada, num acrescenta nada pra você do que você aprendeu lá, do que você discutiu, que pelo menos era pra ter discutido na igreja, você não tá fazendo parte da igreja. Cê só vai lá, só é mais um número... só é mais um número lá, que... serve pra encher a igreja. Agora o tomar parte não é você, é lógico que quanto mais presente você tiver melhor, mas se você 'pô, não posso tá presente hoje porque eu vou estudar uma coisa', mas quando você tiver presente, que se possível a maioria das vezes, você não ficar só assim só recebendo, recebendo, recebendo, você catar e 'não, eu acho que isso talvez tenha acontecido diferente. Não, mas será que foi assim mesmo?'</i></p> <p>Luísa: <i>"Acho que todos, apesar que muitos vão pra... só pra sair da cidade e... vão, ao invés de ficar no grupo pra debater vai pra outros lugares, querendo ou não ele tá tomando parte, né, na... na conferência, e... enfim... Cada um tem um papel e vai da consciência da pessoa mesmo".</i></p> <p>Davi: <i>"Você prefere algo conquistado ou algo dado? No ano passado a festa era uma demanda do grupo, eu sei porque estava no Conselho Gestor nesta época. Fui lá, batalhei pelo grupo e conseguimos. Agora acho que não é mais demanda nossa".</i></p> <p>Davi: <i>"Participar não é só dar uma cesta básica para os pobres, por exemplo".</i></p> <p>Davi: <i>"Participar é estar presente fisicamente. E protagonizar seria o 'tomar parte' então estar presente e atuante. E normalmente eu protagonizei, porém em alguns encontros só fiz parte".</i></p> <p>Luísa: <i>Sim, porque a 'palavra protagonista já fala' ser protagonista de uma história e nós do Núcleo fazemos parte dessa história, seja ela no meu trabalho, na minha casa ou sei lá onde, fazemos e tomamos parte de várias coisas a todo momento".</i></p> <p>Subcategoria 1 – Nas discussões em grupo:</p> <p>Paulo: <i>(Os menos experientes) "Tem que tentar colocar os objetivos deles, os pontos de vista deles. Mesmo que você tá falando coisa errada, ou pensa que tá fazendo, você tem que mostrar o seu objetivo porque é com esse argumento que você vai aprender".</i></p> <p>Érica: <i>"Neste grupo dou minha opinião, debato, reflito e aprendo. Não preciso mostrar que sou melhor do que ninguém, pois aqui somos todos iguais, tivemos basicamente a mesma formação".</i></p> <p>Paulo: <i>"De uma certa forma sim, porque eu como novo no Núcleo eu logo de cara já tive que fazer uma oficina, isso ajudou eu a protagonizar, e o grupo nas discussões estavam de uma forma protagonizando, pois estavam falando seus pensamentos e suas críticas. Isso eu acho que é protagonista".</i></p> <p>Subcategoria 2 – Dar opinião:</p> <p>Marcelo: <i>"Vocês falam que a gente tem que participar, colocar nossa opinião, mas por que na hora de decidir vocês esquecem da idéia que a gente deu?"</i></p> <p>Paulo: <i>"Eu tomo porque eu tenho... eu tenho meus pontos de vista, como eles toma, mas como eu levo, eu levo mais assim porque eu tô em minoria, agora se tivesse mais pessoas que pensassem do mesmo jeito que eu, acho que seria muito diferente".</i></p> <p>Subcategoria 3 – Debater de frente, conversar:</p>

Quadro 2 de análise: eixo temático PROTAGONISMO JUVENIL e suas categorias de codificação.

Categorias	PROTAGONISMO JUVENIL
Ser exemplo	<p>Davi: "Eu acho que o jovem protagonista precisa se mostrar como um exemplo também".</p> <p>Kelly: "Ser protagonista é... ter consciência de que somos referência a outros jovens e agir".</p> <p>Paulo: "Ser protagonista é... é ser multiplicador (não sei o que significa)".</p> <p>Davi: "Ser protagonista é... estar presente, com pensamentos criativos, fazer parte e tomar parte e, acima de tudo, poder dar o exemplo".</p> <p>Érica: "Ser protagonista é... ser feliz e fazer com que a nossa alegria contagie os outros".</p> <p>Paloma: "Ser protagonista é... ser do SOS".</p> <p>Vítor: "Ser protagonista é... sabendo que mesmo você sendo igual a todos, você faz a diferença".</p> <p>Davi: "Protagonista... literalmente seria fazer, é, ser o principal, mas acho que, que... o protagonismo que nós aqui no SOS estávamos correndo atrás, estávamos batalhando, num é um protagonismo de colocar uma pessoa lá 'pô, ele é o principal, nossa, o SOS é a entidade', não, não era isso que a gente queria, que a gente quer, né, eu não estou mais, mas acho que vocês ainda querem... É uma coisa de... começar, começar na nossa entidade, nós sermos o, o... a entidade geradora, a entidade onde começa, começa uma, uma mudança, e... essa mudança se espalhar pra outras entidades, pra outros adolescentes, outras comunidades, não só ficar limitado à nossa, à nossa comunidade, à nossa entidade. Acho que isso é o protagonismo... A gente tentar, com o conhecimento que a gente tem e com o conhecimento que as outras pessoas têm, é... um ajudar o outro a melhorar a sua ci..., a nossa comunidade".</p> <p>Camila: "Ah, eu acho que sempre os mais velhos têm que dar o exemplo, tem que ser os mais é... os mais protagonistas, tem que correr atrás das coisas, tem que tentar passar para os outros uma imagem boa, não sei..."</p> <p>Paulo: "Ah, ser protagonista eu acho que é ser um jovem ativo na comunidade ou mesmo no mundo fora. Ser uma pessoa que mostra o que você realmente é e o que você quer passar pra pessoas. Você consegue protagonizar a sua vida para as pessoas".</p> <p>Érica: "Ser um jovem protagonista da SOS adolescente, é tentar ajudar e conscientizar outros jovens através de oficinas educativas e projetos".</p> <p>Camila: "Ele não tem que interferir, ele naturalmente interfere".</p> <p>Giane: "Não interferir, conviver. Tem que ter a troca. Todos somos protagonistas, a qualquer momento".</p> <p>Subcategoria 1 – Papel dos mais experientes e dos menos experientes:</p> <p>Luisa: "Ao mesmo tempo é legal, ao mesmo tempo é meio complicado, né? Dependendo do trabalho que a gente tá no momento, a gente tem que acolher o pessoal que tá chegando, inseri-los no grupo, né, mostrando aonde que eles tão entrando, o que que o grupo busca... mas acaba dando certo no final... não sei percas, ao mesmo tempo que a gente tá... tá parando pra receber o pessoal que tá chegando e introduzi-los ao grupo, a gente tá ganhando ao mesmo tempo, querendo ou não, aprendizados, né?".</p> <p>Luisa: "Acho que o pessoal mais velho tem, acho que tem uma responsabilidade maior, né, com os compromissos até mesmo pra mostrar pro pessoal que tá entrando pra ver que não é brincadeira o trabalho. E os novos entrar na... na dança que tá tocando, né, porque não pode parar".</p> <p>Camila: "Eu vejo como uma coisa boa. Quando eu cheguei do Formação, é claro, na hora dá medo, 'ai, eles sabem mais', a gente pensa assim, que eles sabem mais, que eles, como eles estão há mais tempo, eles vão ter mais experiência, alguma coisa assim. Mas depois cê entende que ali tem uma relação de igualdade entre todo mundo. Você aprende, você vê 'ai, nossa, ela consegue fazer</p>

APÊNDICE C
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *A Participação Social na Perspectiva dos/as Jovens do Projeto “Núcleo De Jovens Protagonistas”*: investigando práticas sociais e processos educativos e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. A pesquisa será realizada com os/as jovens do projeto social *Núcleo de Jovens Protagonistas* da Organização Não-Governamental SOS adolescente de Campinas/SP, a fim de investigar *"a compreensão, na perspectiva destes/as, sobre a participação social e as ações protagônicas nos múltiplos espaços em que estão inseridos/as, tendo em vista os processos educativos por estas desencadeados e as relações de gênero que nestas vivenciam, visando contribuir com a construção de leituras e práticas de Protagonismo Juvenil"*, tendo como pesquisadora responsável a Sr^a Denise Maria Reis. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conversar com a pesquisadora e durante as atividades será utilizado um gravador que gravará todas as sessões. Sua participação lhe apresenta riscos mínimos, como cansaço durante as sessões, sendo que você poderá interrompê-las a qualquer momento. Também não terá gastos de qualquer natureza. As conversas serão realizadas em ambiente privado, a ser acordado com a pesquisadora, suas informações serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, seu nome ou qualquer forma de identificação pessoal não aparecerá em nenhum lugar (a não ser nesta folha), sendo utilizado nomes fictícios que assegurem sua privacidade. Sua participação é voluntária, ou seja, você só participará se quiser, tendo o direito de não responder qualquer pergunta que não queira, além de poder se retirar do estudo quando quiser. Os resultados da pesquisa serão divulgados através da dissertação de mestrado e artigos em revistas periódicos. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Denise Maria Reis

Rua Avanhandava, 129 – Vila Lemos – Campinas/SP – Fone: (19) 3294-0675

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Campinas, ____ de ____ de 2008.

Sujeito da Pesquisa

Nome do Responsável _____

Assinatura do responsável _____

APÊNDICE D
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

e-mail: secppge@power.ufscar.br



Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada

Entrevistados(as):

1. O que você acha que é ser protagonista?
 - a. Dentro dessas características que falou, você acha que você é protagonista ou não? Explique.
2. O que levou você a participar deste grupo? Me conte.
 - a. O que sua família, a escola e seus amigos acham disso?
 - b. Eles costumam perguntar algumas temáticas para você?
3. O que você acha do nome que foi dado ao grupo?
 - a. Você o trocaria por outro ou não? Porque? Se Sim qual deveria ser o nome?
4. Muitos(as) jovens aqui falam que é importante “passar o que se aprende”. O que significa isso para você?
 - a. O que é ensinar e aprender para você?
 - b. Destaque o que você aprendeu e o que ensinou neste grupo?
5. Nas ações educativas que você tem coordenado, o que você prioriza? O que você acha que é importante que ocorra no desenvolvimento da oficina?
 - a. Essas temáticas que você trabalha aqui nas ações você costuma desenvolver em outros ambientes, como por exemplo, na escola, na família, etc. ou não desenvolve?
 - b. Se sim, como faz isso? Se não por quê?
 - c. Você acha que há diferenças entre a atuação dos meninos e meninas ou não? Se sim, quais?
6. Se você fizesse parte da coordenação técnica ou diretoria da ONG, o que você deixaria igual e o que você mudaria?
7. No grupo há pessoas que estão há muito tempo e outras que estão chegando. Como você vê isso?
 - a. Como acha que tem que ser a atuação dos mais novos e dos mais velhos?
8. Como vê a participação dos(as) jovens deste grupo na sociedade em que a gente vive?
9. Este grupo de jovens protagonistas tem sonhos e ideais. Tem como objetivo a mudança do mundo. O que é mudar o mundo? Mudar o quê?
 - a. Para que isso ocorra o que é necessário?
 - b. Destaque as facilidades e as dificuldades.

ANEXO A
FOLHA DE APROVAÇÃO DE PESQUISA DE Mestrado PELO COMITÊ DE
ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE FERAL DE
SÃO CARLOS (UFSCar)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676

Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110

Fax: (016) 3361.3176

CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil

propg@power.ufscar.br - <http://www.propg.ufscar.br/>

CAAE 4122.0.000.135-07

Título do Projeto: A participação social na perspectiva dos/as jovens do projeto núcleo de jovens

protagonistas: investigando práticas sociais e processos educativos

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (as): Denise Maria Reis, Profa. Dra. Aínda Victoria Garcia Montrone (orientadora)

Parecer Nº. 113/2008

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delimitada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU:

As pendências apontadas no Parecer nº 89/2008, de 28 de Fevereiro, foram satisfatoriamente resolvidas.

O projeto atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 13 de março de 2008.


Prof. Dra. Cristina Paiva de Sousa
Coordenadora do CEP/UFSCar

ANEXO B
TEXTO PRODUZIDO POR LUÍSA

Protagonismo Juvenil

Nos dias de hoje.

O próprio significado fala protagonista= personagem principal e juvenil= jovem, que no seu contexto é muito forte. Vivo um bom tempo nesse meio, mas é a primeira vez e ainda nas férias que paro realmente para refletir e escrever sobre o Jovem Protagonista, a importância que é nos dias de hoje.

Por ser tão fortes e complexas essas duas palavras, muitos não dão importância e outros morrem de medo. Nós Jovens sermos Protagonistas de uma história não digo de novela mais sim da história em que vivemos em nosso dia-a-dia, a verdadeira e que não são contos ou historinhas de mocinhos e vilões que a TV quer nos passar, situações que não vivenciamos e que aliena a maior parte da juventude sendo o principal assunto o capítulo da novela de amanhã.

Porém falo da história que há transformação e mudança, já que somos Protagonista dela, como já disse: “muitos não estão nem aí”, mais por lado “a elite treme na base” quando se fala da juventude, porque querendo ou não o Jovem é mais forte, agora olhando para o passado como exemplos marcantes a derrubada da ditadura militar e os caras pintadas os maiores idealizadores era a juventude construindo sua história. Jovens que não aceitaram o que foi imposto a eles. E que nos dias de hoje é muito difícil de ver um Jovem Protagonista de sua própria história, a dificuldade que é imposta a nós jovens. O que nos levou a esse ponto é ser “diferente do outro” ou “pagar mico, por querer a transformação”? O mundo em que vivemos a sociedade em si por está no auge da tecnologia e modernização faz com que isso seja brega? Onde perdemos a maior parte do tempo no MSN e Orkut, que nos leva a ter uma vida virtual e acabamos esquecendo os mínimos detalhes da convivência coletiva, de dá um feliz aniversário para o colega pessoalmente já que o Orkut pode fazer isso para mim, acabamos perdendo nossos costumes culturais e locais.

O mundo tem pressa, fast food/e-mail/delivery/time palavras que não nos pertencem, não se perde um minuto é mais fácil ficar trancada no quarto e resolver tudo pela internet do que fazer com calma, pois para eles tempo é dinheiro. Bom! Dinheiro esse que pouquíssimo tem falo das pessoas que possuem poder da classe dominante que retém tudo e que o muitíssimo pouco tem que são os pobres. Mundo esse de competição que acaba tendo excesso de informação e ao mesmo tempo nenhuma informação, que está sendo destruído, a natureza contra ataca o homem e que todos nós temos parcela de culpa em tudo isso. Basta ter conscientização ou as pessoas precisa tomar vergonha na cara? E ainda tem tempo para isso?

Qual o nosso papel nessa história? É querer transformação e lutar pela que a mudança aconteça. Temos a consciência de falar com as pessoas próximas a nós e mostrar a verdade que é oculta pela sociedade. É reunirmos a juventude e brigar contra o que é imposto, lutar pelos nossos direitos e cumprirmos com nossas obrigações de cidadãos e o principal pararem para refletir o que o governo está fazendo com nossa juventude não só o governo como a classe dominante também. Temos que dá um basta nisso.

“Juventude eis a hora e a hora é agora”.

Autora: Luísa (nome alterado)

Data: 05/01/2008

ANEXO C
TEXTO PRODUZIDO POR ÉRICA

O que é ser um jovem protagonista do S.O.S?

Ser um jovem protagonista do S.O.S. adolescente, e tentar ajudar e conscientizar outros jovens através de oficinas educativas e projetos. Tentamos através de nossas oficinas descentralizar e também ensinar. Muitas pessoas podem achar nossas lutas sem sentido, mas para nós, jovens protagonistas, nossas lutas são por motivos bem claros e justos. Sabemos que nem sempre haveremos de nossas lutas vitoriosas, mas antes a tristeza de não ter vencido do que a vergonha de não ter lutado. Não vou dizer que é fácil o nosso caminho, pois ele é cheio de armadilhas do destino, e é nelas que aprendemos a lidar com as dificuldades. As vezes entre nós ocorre brigas desnecessárias mas que grupo não tem isso? Apesar de tudo isso somos um grupo bem unido e como dizemos: "damos nossas caras a tapa". Existe uma história que diz que um cara estava caminhando pela praia, quando avistou um homem distante. Ele chegou mais perto para ver o que estava acontecendo, quando chegou viu que aquele homem estava pegando as estírias do mar, que maré não ~~estava~~ havia levado e as jogava ~~de~~ de volta ao mar. Quando aquele homem viu isso, disse: Você é um tolo, de que adianta jogar esta para

o mar, mesmo sabendo que a praia é grande? O ho-
mem elhou e disse: Para ela eu fiz toda diferença, eu a
travéi ao seu lugar de ~~seu~~ origem. Bem e isso é
que queremos fazer, somos um grupo pequeno em
quantidade de pessoas, mas grande em determinação e
força de vontade. Sabemos que a semente de hoje, planta-
mos muitas sementes na sociedade ao longo destes
anos. Ela crescerá e formará pessoas conscientes que tem
como objetivo a mudança do mundo. Muitas delas se-
mentes morrerão, mas as que restarem darão bons frutos

ERICA

5.0.5

ANEXO D
EXEMPLOS DE RELATÓRIOS DE AÇÕES EDUCATIVAS E DE PARTICIPAÇÃO
EM EVENTOS ELABORADOS PELOS(AS) JOVENS

**ROTEIRO PARA RELATÓRIO DE AÇÃO EDUCATIVA
NÚCLEO DE JOVENS PROTAGONISTAS**

Coordenadores JULIANA

Observador _____

Ação educativa aficinas

Data 17/06/08 Horário de início 9:00h e término 11:00h

Local São João do Rio Negro

Contato _____ Telefone _____

Tema: "E eu com isso" (violência de Gênero com enfoque em homofobia/lesbofobia).

Objetivos:

Promover uma discussão sobre o que leva uma pessoa a ser homofóbica/lesbofóbica, abordando a diversidade sexual em confronto com os padrões de normalidade inseridos na questão de gênero, buscando ainda refletir sobre a participa

Nº de participantes 12 Masc: 4 Fem: 8 Faixa etária: 14 a 17

Material utilizado:

Roteiro de aficinas

Materiais distribuídos:

Registros: Fotos () Vídeo () Relatório (X)

Roteiro:

1. Descrição do encontro (apontar se fizeram alguma alteração diante do roteiro prévio);
2. Participação do grupo (concentração, interesse, cooperação, envolvimento);
3. Relação entre a coordenação e o grupo (facilidades, dificuldades, sensações...);
4. Anotações complementares;

Anexar lista de presença.

Anexar roteiro prévio.

Avaliação: Ruim (por causa da maioria)

Observações: de 12 pessoas 5 prestaram atenção.

- ① lim no final eu coloque a brincadeira "eu gosto de você".
- ② Alguns interesse.
- ③ dificuldade, alguns, na maioria prestaram atenção mais os que ficaram prestou atenção foram mais os meninos e algumas meninas as outras meninas ficaram me atrapalhando não deixava eu falar foi uma falta de respeito comigo que quase explodi com elas. ficava falando alto, brincando com o celular, atendia celular, sai da sala enfim foi uma bagunça total sai de lá muito ~~estressado~~ estressada hoje dela. mais os que prestaram atenção foram uns Amores comigo, até eles estavam me ajudando a controlar o grupo mais consegui passar o que eu quizes com eles. de 100% foi 40%. ... Foi Bom.

**ROTEIRO PARA RELATÓRIO DE PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS
NÚCLEO DE JOVENS PROTAGONISTAS**

Relatório elaborado por LUÍSA

Evento I Conferência Regional de Juventude Região Adm. de Campinas
 Tema Devante Meu Paradiço!
 Data início 09/03/08 Data término 1/1/
 Local Centro Teatral de Metrópolis
 Organizador Comitê Organizadora da Conferência
 Nº de participantes (estimativa) 220
 Representantes do SOS adolescente Denise, Deyvid e Layra

Objetivos:

- 1) Do evento: Construir políticas públicas para juventude
- 2) Da participação do SOS adolescente: Construir políticas públicas e cobrar a implementação delas na juventude.

Material utilizado:

Regimento Interno, alguns materiais.

Materiais distribuídos:

Regimento interno, folha com as propostas

Registros: Fotos () Vídeo () Relatório (x)

Roteiro:

1. Breve descrição do evento;
2. Participação dos representantes do SOS adolescente (concentração, interesse, cooperação, envolvimento);
3. Avaliação das atividades realizadas (palestras, oficinas, debates, mesas redondas, passeatas, festas, etc.);
4. Anotações complementares.

Avaliação geral: _____

Observações: _____

I Conferência Regional de Juventude Região Administrativa de Campinas

-Credenciamento na chegada
 -Início: 10:55 no anfiteatro da Metrocamp
 -Mesa de Abertura:
 Amira-Coordenadoria da Juventude de Campinas
 Rodrigo – MAB
 Érik – Secretária Nacional de Juventude
 Reginaldo – C.J. de Sumaré
 Leandro – Arthur Nogueira
 Danilo – CUT juventude
 Tarcisio – União Paulista de Estudantes – UPES

- ✓ Reginaldo Sumaré
 “Jovem protagonista”
 “O marco que vai marcar”
- ✓ Érik-SNJ
 “Massaram barro”
 “O resultado comprovado agora”
 “Uma conferência de romper paradigmas”
- ✓ Foi confirmado que a cidade de Campinas aconteceu a maior conferência do Brasil.

-Nesse primeiro momento na parte da manhã: como de costume houve atrazo para começar e que acabou atrapalhando bastante no horário. Na parte da manhã houve apenas a mesa de abertura e algumas orientações gerais. Ao 12:00 e pouco saímos para o almoço. E retornamos às 13:25.

-Nesse momento à tarde a Maria Fernanda – médica da PMC teve uma fala.
 -Por não ter muitas pessoas na regional, acabou-se que mudaram o esquema de trabalho. De lê todas as 21 propostas e em cima delas fazer alterações e destaques. Em algumas propostas teve bastante destaques e já estávamos atrasados demais, várias intervenções necessárias para o contemplamento de todos nas propostas. O trabalho estava andando e o horário marcado para terminar a conferência chegando, ai começou pressão de algumas cidades para irem embora, só que as propostas ainda não tinham sido digitalizadas e nem aprovadas, ai começou um monte de propostas para terminar a conferência, acabou que todas as propostas foram aprovadas do jeito que estavam e que na verdade nada foi legitimado e ainda faltava a eleição para estadual e cada cidade iria dá o nome de seus delegados e na mesa foi falado o nome de todos os delegados e acabou a conferência. Nunca é uma palavra melhor dizer de todas as conferências que participei, essa concerteza foi a pior de todas, falta de organização total, sinceramente não tinha estrutura de conferência, houve muita falta de interesse de muitos.

ANEXO E
EXEMPLOS DE AVALIAÇÕES SEMESTRAIS E ANUAIS DO PROJETO SOCIAL
REALIZADAS PELOS(AS) JOVENS



NÚCLEO DE JOVENS PROTAGONISTAS

AVALIAÇÃO DO 1º SEMESTRE

NOME: KELLY

DATA: 05/07/2008

1. O que eu **aprendi** de conhecimentos, comportamentos, atitudes, procedimentos, etc., neste semestre?

aprendi que as pessoas ~~criam~~ "crescem" e que ~~elas~~ ~~podem~~ ~~nascer~~ ~~quanto~~ ~~aprendem~~;

2. Como aprendi?

Observando e convivendo com pessoas

3. O que eu **ensinei** de conhecimentos, comportamentos, atitudes, procedimentos, etc., neste semestre?

dei uma ^{boa} ~~boa~~ ~~verdade~~ ~~em~~ ~~contribuição~~ ~~p/~~ ~~o~~ ~~conhecimento~~ ~~de~~ ~~algumas~~ ~~pessoas~~; ~~aduz~~ ~~que~~ ~~em~~ ~~alguns~~ ~~encontros~~ ~~eu~~ ~~deixei~~ ~~uma~~ ~~contribuição~~ ~~grande~~.

4. Como ensinei?

falando e refletindo.

5. Como se deu a **minha** participação social (espaços, momentos, formas, quantidade, qualidade, dificuldades, facilidades)?

através da arte teatral.

6. Você acha que você e o grupo atuaram como protagonistas? Por quê?

Acho que sim, cada um em um lugar e de uma forma sim. Eu acredito que deixei um pouco a desejar, mas o grupo está empenhado em tudo o que está fazendo.

7. O que achou da participação do grupo na elaboração de propostas ao financiamento aprovado para o projeto Núcleo de Jovens Protagonistas e quais as suas expectativas com relação à execução dessas propostas?

Acho que na elaboração da proposta a participação foi pequena, mas as expectativas estão grandes, estamos todos empenhados.

8. Avalie o trabalho da coordenação do grupo.

Não tenho muito o que falar, apenas basta dizer que aprendi e continuo aprendendo muito com a coordenação de coisas relacionadas ao SOS quanto pessoais.

9. Como tem sido participar da pesquisa de mestrado proposta pela coordenação do grupo?

Estou me sentindo aventado,

► Outros comentários, críticas e sugestões que quiser fazer:

Por favor não complique mais este relatório.



NÚCLEO DE JOVENS PROTAGONISTAS

AVALIAÇÃO 2008

NOME: HELENA

DATA: 29/11/2008

1. Comente o que significa, para você, participar de um grupo como este.

É estar sempre na presença de pessoas que me fazem bem e muito mais do que isso é estar sempre aprendendo e ensinando, é estar participando de ações e estar sempre atualizada nos assuntos sociais, ambientais entre outros e isso me faz bem

2. O que, de mais importante, você aprendeu e ensinou neste ano?

Particpei de alguns eventos e de algumas oficinas, mas é difícil lembrar do que aprendi e ensinei, foi mal.

3. Nós sempre estamos presentes em algum espaço ou meio social, cercados(as) por pessoas e atividades. Você acha que contribuiu com algum deles neste ano? Por quê?

Sim, pois estava envolvida em partes nos projetos nas ações e sem contar as oficinas e laborintia que apliquei

4. Na sua opinião, é possível participar sem protagonizar ou vice-versa? O que você acha que exerceu neste ano?

Sim, pois ^{forma} não tem sempre que você participa de alguma coisa, você está protagonizando.

5. Faça sua avaliação sobre:

- o cumprimento do cronograma do grupo.

No começo e na hora de planejar estava-
mos muito empolgados mas com o passar
do tempo as coisas foram esfriando e aca-
baram não cumprindo o cronograma

- o projeto nas comunidades.

Gostei muito de começar este projeto, pois pude-
mos mudar nosso foco, não só multiplicar nas
organizações e fundações, mas nas comunidades
também que já desde o começo diferente de
anteriormente quando buscavam nossos "serviços"
agora com o projeto, tivemos que pensar, planejar,
organizar e isso foi muito bom para o
nosso crescimento.

6. Avalie o trabalho da coordenação do grupo.

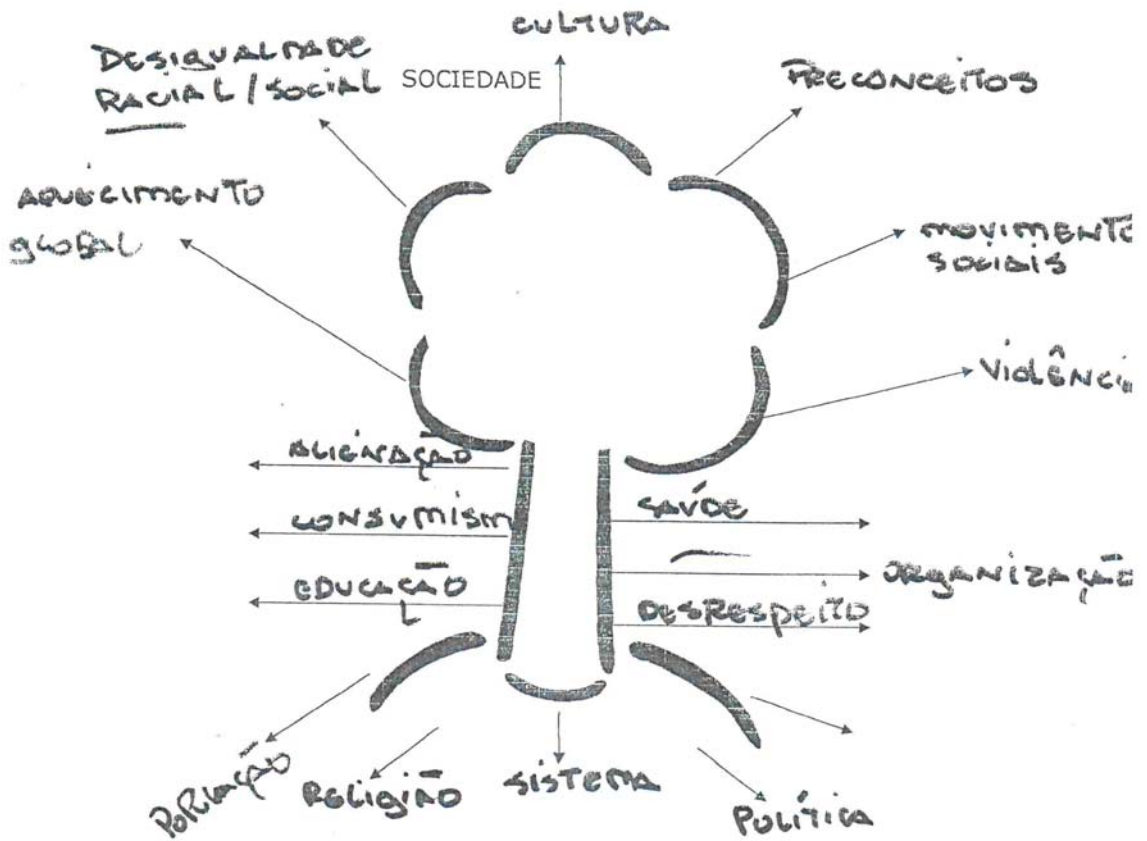
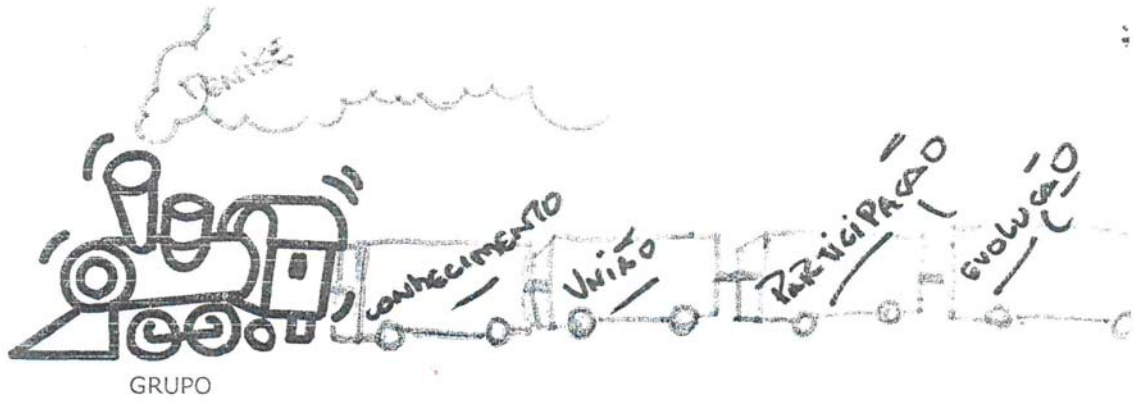
Como sempre muito bom, excelente, espetacular.
Havendo conflitos, e estavam em ~~conflito~~
concordância.

7. Como foi participar da pesquisa de mestrado proposta pela coordenação do grupo?

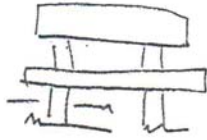
Na verdade ainda não mudou nada no
ambiente do grupo, mas penso que vai
ser um bom modo de mostrar nosso
trabalho a outras pessoas.

➤ Outros comentários, críticas e sugestões que quiser fazer:

ANEXO F**EXEMPLO DE ATIVIDADE EDUCATIVA REALIZADA COM OS(AS) JOVENS**



ANEXO G
ESBOÇO DE CARTAZ SOBRE O PROJETO SOCIAL ELABORADO PELOS(AS)
JOVENS

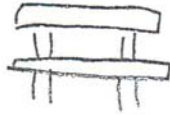


70* TODO SABIDO



2

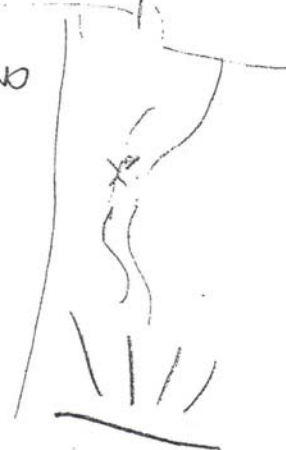
PO, TODO SÁRADO É A
MERNA COISA,
NADA PARA FAZER



PO, SAQUEI

MAS
QUE

UM A MENOS NO
MUNDO





- S.O.S. é uma org onde tratamos
- de vários assuntos, como sexualidade,
- consumismo e cidadania. Lá podemos
- nos expressar e compreender tudo, ou
- quase tudo ao nosso redor. Não temos
- aquele mecanismo de adultos e "cunha", comu-
- tamos de igual para igual e o que apre-
- ndemos passamos para outros jovens.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)