

**XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social – 2009**  
**Mesa Redonda ED MR070 - Formação Humana e Profissional**

**Título: Protagonismo Juvenil: Uma Práxis Sócio-Histórica de Formação para a Cidadania**

Prof. Dra. Maria Izabel Calil Stamato - Universidade Católica de Santos

[belcalil@iron.com.br](mailto:belcalil@iron.com.br)

**1. Protagonismo juvenil e a concepção de sujeitos de direitos.**

Emergindo no cenário político e econômico do final da década de 1980, a expressão protagonismo juvenil tem sido identificada à concepção de empoderamento e participação democrática da juventude, associando-se à noção de sujeito de direitos, presente nas diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2000a), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), e do Estatuto da Juventude (2007).

A própria origem etimológica da palavra, derivada do grego *protagnistés*, que se refere ao ator principal no teatro grego ou o que ocupa papel central em um acontecimento (FERRETTI et alli, 2004), afirma o protagonismo como tema fundante de uma perspectiva com relação à juventude, que remete ao fortalecimento da participação do jovem no processo de transformação política e social, abrindo espaço para o resgate de sua condição de sujeito de direitos e cidadão.

O pleno exercício da cidadania começa na garantia legal dos direitos civis, políticos e sociais, prevista na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e nas legislações dela decorrentes - ECA (BRASIL, 2000a), LDB (BRASIL, 1996) e Estatuto da Juventude (BRASIL, 2007). Mas para se tornar cidadão é preciso mais do que isso, é preciso se sentir com direitos, um efetivo sujeito de direitos, um protagonista.

O texto legal do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2000a) não utiliza a expressão protagonismo juvenil, mas a concepção de sujeitos de direitos nele presente se aproxima deste, na medida em que garante, às crianças e aos jovens, a possibilidade de usufruto de todos os direitos inerentes à pessoa humana, em condições de liberdade e dignidade.

Em um breve olhar, o ECA afirma a plena capacidade jurídica e a perfeita correspondência entre a situação legal da criança e do adolescente e a situação legal do adulto, com relação aos direitos fundamentais, independentemente das diferenças decorrentes da faixa etária. Mas, na verdade, ela embute uma contradição básica, principalmente com relação à adolescência, em função da confluência de atribuição de direitos, com destaque para a liberdade e a igualdade, e a atribuição de proteção especial. A proteção pressupõe um ser humano que tem necessidade de outro ser humano, ou seja, uma desigualdade e uma redução real da liberdade do ser humano protegido.

Neste contexto, por um lado o Estatuto atribui formalmente a crianças e adolescentes a categoria de cidadãos, com interesses específicos e diferentes do adulto, a serem levados em conta na elaboração e execução de políticas públicas. Mas, por outro, limita a liberdade do jovem e contradiz a concepção de protagonismo juvenil, na medida em que define um sujeito titular de direitos, sem capacidade plena para exercê-los, gerando uma dicotomia entre competência “de direito” e competência “de fato”.

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

limitante para a universalização destes direitos e para o exercício pleno da cidadania, levando o jovem a viver uma “cidadania regulada” (SANTOS, 1999).

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

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

Esse currículo, referenciado nos quatro eixos estruturais da educação propostos pela UNESCO - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser -, é regulamentado e organizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000b).

No texto das Diretrizes, a expressão protagonismo aparece explicitada em três artigos (3º, 7º e 10) e subentendida em vários outros, definindo os mecanismos de participação da comunidade, o exercício da autonomia, a responsabilidade, a participação do jovem, e o exercício pleno da cidadania, elementos que se alinham à prática do protagonismo juvenil.

Entretanto, este protagonismo é associado a diversas posturas, ações e atores, sem deixar claro o referencial metodológico, ou seja, as estratégias e condições para sua operacionalização, o que impede que saia da teorização e se torne realidade no interior da dinâmica pedagógica, abrindo espaço para o “protagonismo regulado”, obediente às orientações e objetivos definidos pelos adultos.

O Estatuto da Juventude (BRASIL, 2007), em trâmite na Câmara dos Deputados, define os direitos básicos da população entre 15 e 19 anos e garante a participação dos jovens na formulação e avaliação das políticas públicas voltadas para a juventude, por meio de representações escolares e de garantia de espaço nos Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional da Juventude.

No Parágrafo 10 conceitua o protagonismo juvenil, tendo como base a concepção de sujeitos de direitos, mas de forma bastante confusa, colocando no mesmo nível, pressupostos (concepção de jovem), ação (participação, interlocução), posturas (posicionamento) e atitudes (estímulo à participação), o que o torna pouco objetivo e operacional. Além disso, não inclui a participação o jovem na definição das políticas de saúde, que enfatizam aspectos como sexualidade, prevenção e controle do HIV, uso de drogas. Outra falha é que, ao incluir o jovem como pessoa ativa, livre e responsável no conceito de protagonismo, pode fortalecer os argumentos dos movimentos que defendem o rebaixamento da idade penal, pois se um jovem entre 15 e 19 anos é uma pessoa responsável, poderá ser criminalizado judicialmente por atos contrários às leis.

A análise das leis aqui expostas revela a complexidade da conceituação e da concretização do protagonismo juvenil, apontando a necessidade do aprofundamento de estudos e pesquisas, de forma a impedir que a imprecisão conceitual seja utilizada para embasar posturas conservadoras com relação à juventude, ao invés de promover sua autonomia e emancipação.

## 2. Embasamento teórico: a Psicologia Sócio-Histórica

Enquanto processo histórico, contextualizado, e extremamente complexo, o exercício da cidadania não ocorre de forma mágica, espontânea, natural, em função apenas de uma determinada faixa etária ou etapa de desenvolvimento. Para que o jovem se torne cidadão, é necessária uma ação educativa que lhe permita transcender o papel de mero ator social, aprendendo a ler o mundo de forma crítica e atuar sobre ele de forma transformadora.

Para se constituir como práxis político-pedagógica privilegiada de formação para a cidadania, esta proposta de protagonismo juvenil se alicerça no referencial teórico da Psicologia Sócio-Histórica, especialmente em Vigotski<sup>1</sup> (1896-1934).

Resgatando a origem social, histórica e cultural dos fenômenos psicológicos e do processo de constituição da subjetividade, Vigotski (1998) enfatiza o caráter sócio-histórico do homem, cuja natureza é determinada pela cultura e pelas relações sociais, mediadas por sistemas simbólicos.

Rompendo com o processo histórico de naturalização da adolescência, Vygotsky (1984) analisa o desenvolvimento do adolescente como um processo de complexa síntese da evolução natural, biológica, orgânica com a formação sócio-cultural. Para ele, nesse período, as funções psicológicas superiores, impulsionadas pelos interesses, de natureza histórico-cultural, estabelecem novas e complexas combinações e sínteses, modificando estruturalmente o pensamento, a atenção, a memória, a percepção e a vontade. O processo culmina com o desenvolvimento da autoconsciência do adolescente, que é a consciência social internalizada, formada a partir da reflexão e da internalização das relações interpessoais.

Deslocando o centro da condição juvenil da sexualidade e enfatizando as mudanças de interesses, a transformação da forma de pensar, perceber, compreender e agir do jovem e a formação da autoconsciência, impulsionadas pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que ocorre nas e pelas relações sociais, Vygotsky (1984) abre novos horizontes para o entendimento da juventude. E fornece um arcabouço teórico privilegiado para a definição de uma metodologia que promova a reflexão e a autoconsciência do jovem, no sentido de fortalecer seu protagonismo e sua participação na construção da história pessoal e coletiva, mutuamente determinadas.

Possibilitando o desvelamento do paradoxo vivido pela juventude no contexto atual, esta teoria resgata o duplo sentido da especificidade juvenil - a singularidade em relação a outras fases da vida e a diversidade de contornos da sua condição. E fortalece a concepção de juventude como categoria social, construída historicamente, a partir das necessidades colocadas pelo desemprego estrutural da sociedade capitalista e pela maior exigência de formação da sociedade tecnológica, que conformam sentimentos, comportamentos, sentidos e subjetividades.

A compreensão da juventude como fato histórico, social e psicológico representa uma contribuição ímpar da psicologia social para a constituição de uma nova configuração social, que revele o sujeito perdido nas características massificadas e generalizadas do fenômeno juventude.

---

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

#### **4. O resgate da dimensão social da educação.**

Entender que a categoria juventude se constrói nas e pelas relações sociais contribui para resgatar a dimensão social da educação, seu caráter de instrumento mediador de conhecimentos historicamente acumulados pelo homem, e mediado pela construção de sentidos e de novas relações no e com o mundo.

Esta concepção se ancora em Charlot (2000), para quem a relação com o saber é uma relação social de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros, uma relação permeada por sistemas simbólicos, notadamente pela linguagem, que implica em uma atividade do jovem sobre o mundo, apoderando-se dele materialmente, moldando-o e transformando-o.

Integrando saber e aprender, Charlot (2001) analisa o processo de aprendizagem a partir da dimensão antropológica, para a qual aprender é inserir-se em um mundo humano, e da dimensão didática, em que aprender é ser confrontado com objetos de saber específicos. Assim, aprender é apropriar-se de enunciados, transmitidos pelas palavras, e dominar determinadas formas de se relacionar com os outros e consigo, com seus sentimentos. Pela aprendizagem, o jovem se torna capaz de atribuir sentido às suas vivências, de se humanizar, se socializar, se tornar um sujeito singular e, ao mesmo tempo, agir no mundo, modificando-o.

Outro aspecto enfatizado por Charlot (2001) é a importância da afetividade na educação, o resgate do saber como prazer, como reforço à auto-estima do jovem, fundamental para o fortalecimento da confiança e da segurança de se expressar e agir no mundo.

Ressaltando que a aprendizagem só ocorre quando o que é aprendido tem algum sentido para o jovem, ele rebate categorias consideradas estanques, como a motivação, e propõe em seu lugar a mobilização, que implica em fazer uso de si, para si, o que movimenta a atividade intelectual e dá sentido aos saberes.

Numa perspectiva interativa, se contrapõe à idéia de “influência”, que coloca de um lado o indivíduo como ser inacabado, incompleto, e de outro, o mundo pré-existente, estruturado, afirmando que a “influência” é uma relação, uma vez que o ser humano sempre está em relação com o meio e não situado em um ambiente.

A superação da idéia de “influência” é fundamental para a construção de uma proposta pedagógica de protagonismo juvenil que se contraponha à perspectiva de desenvolvimento do “potencial” do jovem, predominante no modelo dos 4 pilares – aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender e aprender a fazer -, onde a força do ambiente surge como impulsionadora de algo que está adormecido em todos os jovens, aguardando apenas um “start” para despertar.

Charlot (2001) analisa ainda que a escola deve levar em conta a cultura da comunidade, mas deve também ampliar o mundo do jovem para além desta cultura, levando-o a buscar outras possibilidades e construir projetos fora da comunidade. Assim, para que o jovem desenvolva uma cultura de resistência, de luta, de mudança, é preciso que a escola lhe permita compreender que a vida é diferente em outras classes sociais e em outros lugares, que foi diferente no passado e que pode ser diferente amanhã.

Resgatar a dimensão social da educação envolve um processo permanente de reflexão dos profissionais sobre seus atos políticos e pedagógicos, pois significa reconhecer que aprender não é um processo natural, potencialmente possível a todos, e sim uma relação de respeito e fortalecimento do sujeito, na qual a coletividade se transforma em espaço de descoberta e de vivência da alteridade.

## **5. O protagonismo juvenil como metodologia político-pedagógica.**

A construção de uma proposta pedagógica, que consolide o protagonismo juvenil como práxis sócio-histórica, se ancora em princípios básicos, norteadores de uma metodologia que possibilite ao jovem um reposicionamento objetivo e subjetivo, ressignificando a juventude como categoria social.

O primeiro princípio é a concepção de homem como ser histórico, que constitui sua subjetividade a partir das determinações econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade onde vive, produto e produtor do mundo, que, ao engendrará-lo, engendra em si mesmo sua própria transformação. Internalizando os significados apreendidos nas e pelas relações sociais, e transformando-os em sentidos subjetivos, a partir da síntese com seus conhecimentos, suas experiências e emoções, o homem incorpora o social a seu patrimônio interno, constituindo sua subjetividade e conformando a representação que faz de si mesmo e do mundo, sua leitura da realidade, seus interesses, suas vivências psíquicas, sua forma de se relacionar com as pessoas, de se colocar e agir na sociedade.

Outro princípio é a concepção de jovem como sujeito sócio-histórico-cultural do processo de aprendizagem, agente ativo da construção/transformação da sua própria história, da história coletiva e da constituição de sua subjetividade, a demandar relações pautadas na ética e no respeito à sua dignidade e à sua autonomia.

Um terceiro princípio é o resgate do educador como principal elemento de mediação do processo político-pedagógico de emancipação do jovem e de mudança de sua forma de inserção na sociedade. Possibilitando o acesso ao conhecimento historicamente construído e ampliando o horizonte de interesses, o educador se torna agente mediador da formação e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A práxis social é outro princípio educativo, respaldado na concepção de que, por meio do trabalho e da ação, o homem constrói a cultura e as formas de relação humana. Sendo uma atividade material consciente e objetiva, com o fim último da transformação real do mundo exterior, conforme Vasquez (2007), a práxis social fortalece a função formadora da educação, enfatizando a apreensão, compreensão e apropriação de saberes, e o desvelamento das relações entre educação e condições materiais de vida, entre formação humana e cultura e entre educação e história.

Outro princípio a considerar é a participação e a atuação na sociedade como resultado de um processo de desenvolvimento da consciência crítica, da leitura contextualizada da realidade, do desvelamento dos determinantes sócio-histórico-culturais das condições individuais, da relação entre condições objetivas e subjetivas de vida, da construção de novas relações sociais e da atuação comprometida com a transformação social.

Um novo princípio é a ênfase na historicidade, na dimensão social do processo pedagógico e no papel formador da experiência, reforçando as ações educativas como instrumentos de fortalecimento cultural e político, que colaboram para a construção de subjetividades e para a organização coletiva em torno de direitos.

A estes princípios gerais, somam-se estratégias e ações educativas, que materializam a proposição de uma metodologia de práxis sócio-histórica de promoção e fortalecimento do protagonismo juvenil.

Com base na contribuição da Pedagogia Política de Direitos do MNMMR (1995), destacamos a formação política, a organização coletiva, a autonomia e a participação ativa de crianças e adolescentes em todos os níveis do processo educativo.

A co-gestão política dos espaços de decisão e a organização de eventos coletivos também devem compor as estratégias pedagógicas, pois a possibilidade de exercer responsabilidade e se comprometer com a concretização de idéias provocam a transformação de significados sociais e sentidos subjetivos.

Outra estratégia central é a relação de reciprocidade, respeito e aceitação mútua que deve predominar entre educador e jovem, construída com base em uma presença ativa e atenta, contribuição da Pedagogia da Presença de Antonio Carlos Gomes da Costa (1991). Esta forma de interação exerce uma ação conscientizadora sobre o jovem, na medida em que rompe com a assimetria de poder predominante, sem que se perca a autoridade conquistada pelo domínio do conhecimento e pela experiência de vida.

Numa relação de troca, onde cada um afirma sua alteridade, aproximando seus objetivos, o educador se torna instrumento de mediação do desenvolvimento da consciência crítica e do processo de transformação das relações sociais. Integrando ação e reflexão, o educador, com sua presença ativa, leva o jovem a refletir, compreender, significar, projetar e transformar o mundo, transformando, ao mesmo tempo, a si mesmo.

Outra contribuição importante é a ênfase no coletivo da Pedagogia de Makarenko (LUEDEMANN, 2002). Sendo uma ação coletiva, a proposta pedagógica do protagonismo juvenil se concretiza a partir do coletivo, resgatando o social presente no indivíduo e o indivíduo presente no social, por meio do respeito às especificidades dos sujeitos particulares, consideradas a partir das determinações históricas, sociais, culturais e psicológicas.

A estratégia educativa problematizadora e conscientizadora, contribuição da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996), aliada à presença ativa do educador e à relação dialógica, ganha destaque no processo de desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia do jovem, potencializando o protagonismo juvenil. A partir de um método ativo, dialógico e participante, a problematização possibilita ao jovem compreender a realidade, desvelando os nexos que o mantém na condição de subalternidade, e o fortalece para fazer escolhas e agir no sentido de transformar esta realidade.

A proposta pedagógica norteada pelos princípios e pelas estratégias acima analisadas, caracteriza-se como uma prática educativa, psicológica e social que, ao se constituir como práxis sócio-histórica, abre possibilidades de transformação de relações sociais, sentidos pessoais, subjetividades, e, dialeticamente, significados sociais, cultura e história coletiva.

## **6. Considerações finais**

O protagonismo juvenil, enquanto práxis social, alicerçada na psicologia sócio-histórica, resgata a historicidade e a dimensão social da juventude, abrindo possibilidades concretas de ressignificação e de constituição de subjetividades.

Potencializando o empoderamento do jovem, favorece a transformação das relações do adolescente com a sociedade e a superação de estereótipos e preconceitos, desnudando a alteridade presente nas diferentes juventudes, e possibilitando a construção de singularidades na coletividade.

A partir desta concepção, investir no protagonismo juvenil significa romper com a relação juventude-violência-alienação, presente no imaginário social, e resgatar o jovem como sujeito ativo de sua história, capaz de pensar e intervir de forma autônoma

e criativa sobre os problemas de sua realidade, e colaborar com o processo de construção do projeto de desenvolvimento social.

## Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei No. 27 de 2007: Dispõe sobre o Estatuto da juventude e dá outras providências*. Brasília: 2007. Disponível em [http://www.juventude.fortaleza.ce.gov.br/images/stories/estatuto\\_da\\_juventude.pdf](http://www.juventude.fortaleza.ce.gov.br/images/stories/estatuto_da_juventude.pdf) Acesso em: 20 julho 2008.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069/1989*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2000a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: 2000b. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) . Acesso em 18 julho 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em 20 jan. 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1. ed. Brasília: Horizonte Editora, 1988.

CHARLOT, Bernard. *Os Jovens e o Saber: Perspectivas Mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Por uma Pedagogia da Presença*. Brasília: Ministério da Ação Social: Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, 1991.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MNMMR. MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA. *10 anos do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – 1985/1995*. Brasília, DF, outubro/1995.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. A cidadania “regulada” de crianças e adolescentes. *Estudos*. Goiânia, v. 26, n. 1, jan./marc. 1999. p. 07-32.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIGOSTKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Obras Escogidas - Tomo IV – Psicologia Infantil*. Moscou: Editorial Pedagógica, 1984.